

ISSN: 0212-0267

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu20153461101>

ENTRE BERLÍN (1810) Y FRÁNCFORT (1920): DE LA UNIVERSIDAD HUMBOLDTIANA AL *FREIE JÜDISCHE LEHRHAUS*¹

Between Berlin (1810) and Frankfurt (1920): From the Humboldtian University to the Freie Jüdische Lehrhaus

Jordi GARCÍA FARRERO, Isabel VILAFRANCA MANGUÁN y Conrad VILANOU TORRANO
Universitat de Barcelona. Departament de Teoria e Historia de la Educació
Correo-e: jgarciaf@ub.edu; ivilafranca@ub.edu; cvilanou@ub.edu

Recepción: 20 de abril de 2015. Envío a informantes: 30 de abril de 2015.
Fecha de aceptación definitiva: 14 de junio de 2015

RESUMEN: En este artículo se revisa el papel de la tradición judía en la cultura del centro de Europa (*Mitteleuropa*) en el siglo XIX y comienzos del XX. Después de constatar la contribución hebrea a la cultura occidental, se repasa en lo que significó la Universidad de Berlín (1810) de cara a la asimilación de los judíos, un proceso que resultó fallido y que dio mucha importancia al papel de la lengua alemana, que se convirtió en una especie de lengua franca (una nueva *koiné*) que permitía circular libremente y ascender socialmente en los imperios centrales (Segundo Imperio germano e Imperio Austro-húngaro). No en balde, Wilhelm von Humboldt fue un reputado filólogo de modo que la asimilación de los judíos comportaba, además del distanciamiento respecto la sinagoga, el dominio de la lengua alemana y la familiarización con un ideal formativo (*Bildung*) derivado del neohumanismo alemán que encontró en el modelo universitario berlinés el máximo exponente para el cultivo de las letras y las ciencias. Sin embargo, las manifestaciones antisemitas surgidas a partir de fines del siglo XIX imposibilitaron la asimilación de los judíos que desarrollaron –con Hermann Cohen y Franz Rosenzweig a la cabeza– no sólo una nueva manera de pensar (novedosa porque supuso una ruptura con el idealismo alemán), sino también una nueva concepción

¹ Este trabajo se ha realizado con una ayuda de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, concedido al GREPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) a través de convocatoria de soporte a los Grupos de Investigación correspondiente al año 2014.

de la enseñanza superior que, de acuerdo con los principios del judaísmo, se plasmó en la inauguración, en el otoño de 1920, en Fráncfort, del *Freie Jüdische Lehrhaus* o Institución Libre de Enseñanza Judía. Por tanto, se abría un nuevo horizonte pedagógico en la formación superior que, enlazando con los elementos del judaísmo, enfatizaba la importancia de la lengua hebrea, la cultura hebrea, la lectura de textos (Torá, Talmud, místicos) y su exégesis. De este modo, el judaísmo propició un nuevo estilo de pensar y de enseñar, preparando un giro lingüístico y hermenéutico que se hizo evidente en los años que siguieron a la Primera Guerra Mundial (1914-1918), cuando se agudizó la crisis del modelo educativo humboldtiano, basado en la conjunción del gimnasio y de la universidad, una vía pedagógica que no satisfizo, finalmente, a los judíos europeos que forjaron un discurso pedagógico (*Religionspädagogik*) ligado al renacimiento neohebraico. La actualidad del tema viene avalada, además, por el ciclo de conferencias que la Goethe Universität de Fráncfort organizó el año 2012 bajo el título genérico de «Jüdisches Denken in Frankfurt: Das Freie Jüdische Lerhaus 1920-1938».

PALABRAS CLAVE: Humboldt; Universidad de Berlín; judaísmo; asimilación; pensamiento neohebraico; Hermann Cohen; Franz Rosenzweig; *Freie Jüdische Lehrhaus*.

ABSTRACT: This article reviews the role of Jewish tradition in the Central European (*Mittleuropa*) culture of the 19th and early 20th centuries. After confirming the Hebraic contribution to western culture, it examines the significance of the University of Berlin (1810) with regard to the assimilation of the Jews, an ultimately flawed project that placed a great deal of importance on the role of the German language, which became a kind of lingua franca (a new *koiné*) to enable free circulation and social ascension in the Central European Empires (Second German Empire and Austro-Hungarian Empire). It is no coincidence that Wilhelm von Humboldt was a reputable philologist, hence the assimilation of the Jews involved, in addition to separation from the synagogue, mastery of the German language and familiarisation with an educational ideal (*Bildung*) derived from German neo-humanism, the prime example of which was Berlin's model of university for the fostering of the arts and sciences. However, the anti-Semitic mood that emerged in the late 19th century made it impossible to assimilate the Jews, who developed (with Hermann Cohen and Franz Rosenzweig at the forefront) not only a new manner of thinking (new, because it was a rift from German idealism), but also a new concept of higher education that, in accordance with Jewish principles, led to the inauguration, in Frankfurt in the autumn of 1920, of the *Freie Jüdische Lehrhaus* or Free Jewish House of Learning. Thus, a new pedagogic horizon emerged in higher education which, linked with elements of Judaism, emphasised the importance of the Hebrew language, Hebraic culture, the reading of texts (Torah, Talmud, Mystics) and their exegesis. Judaism thus created a new way of thinking and teaching, which led to a linguistic and hermeneutic turnaround that became evident in the years after the First World War (1914-1918), when an increasingly more severe crisis was faced by the Humboldtian model of education, based on the union between the gymnasium and the university, a pedagogical method that ultimately failed to satisfy the European Jews, who forged a pedagogic discourse (*Religionspädagogik*) that was associated with the Neo-Hebraic Renaissance. The topicality of the subject is supported, moreover, by the season of conferences that

the Goethe Universität in Frankfurt organised in 2012 under the generic title of «Jüdisches Denken in Frankfurt: Das Freie Jüdische Lerhaus 1920-1938».

KEY WORDS: Humboldt; University of Berlin; Judaism; assimilation; neo-Hebraic thinking; Hermann Cohen; Franz Rosenzweig; *Freie Jüdische Lehrhaus*.

NO HAY DUDA DE QUE LA FUNDACIÓN de la Universidad de Berlín, en 1810, marcó un hito no sólo en la historia de la educación superior, sino también para la historia europea. Por aquel entonces, Berlín –la capital de Prusia– aparecía en el horizonte cultural continental como un referente que la llegada del Segundo Imperio alemán, a partir de 1871, no hizo más que acrecentar. De alguna manera, y tal como J. B. Metz apuntó, se estableció un puente o nexo entre Atenas y Berlín, entre el pensamiento clásico y el neohumanismo alemán (1780-1830), aquel periodo de la *Sattelzeit* definido por Koselleck y que pone de manifiesto que la educación adquirió una dimensión mesiánico-salvífica, en consonancia con los principios de secularización y aceleración, tan estimados por Koselleck, que se hizo eco de las aportaciones de uno de sus maestros: el pensador de ascendencia judía Karl Löwith².

Ahora bien, vistas las cosas en perspectiva, se detecta que el nexo helénico-germano, que va de Atenas a Berlín, orilla un tanto la filiación –que orquestó una tradición pedagógica que ha configurado una manera de pensar y vivir– que se inicia en Jerusalén. Como es bien sabido el judaísmo es una cultura del libro que ha mantenido –a través de una especie de herencia oculta– el sentido de pertenencia a una comunidad que, desde el año 70 d. C., se encuentra en la diáspora³. A partir de este momento, la vigencia del libro se convirtió en una pieza clave de una cosmovisión que reclama que los jóvenes aprendan a leer.

El judaísmo dejó de ser un culto basado en los sacrificios rituales ofrecidos en el templo para convertirse en una religión cuya norma principal exigía a todo varón judío leer y estudiar la Torá en hebreo y enviar a sus hijos a la escuela o a la sinagoga, desde los seis o siete años de edad, para que aprendiesen a hacer lo propio⁴.

A esto se puede añadir que J. B. Metz publicó en 1989 en un libro dedicado a Jürgen Habermas un pequeño trabajo sobre la razón anamnética que Habermas estimó como la colaboración que más le había impresionado⁵. De hecho, el pensador alemán –cabeza visible hoy de la Escuela de Fráncfort de Adorno y Horkheimer– en un artículo titulado «¿A quién pertenece la razón anamnética?» (1994) reconoció que los grandes temas de la filosofía (el tiempo, la historicidad,

² KOSELLECK, Reinhart: *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid, Trotta, 2012. [Bajo el enfoque de la historia conceptual, Koselleck analiza la estructura antropológica y semántica de «Bildung», pp. 49-93].

³ GARCÍA PELAYO, Manuel: *Las culturas del libro*, Caracas, Fundación García-Pelayo, 1997.

⁴ BOTTICINI, Maristella y ECKSTEIN, Zvi: *Los pocos elegidos. La influencia de la educación en la historia del pueblo judío, 70-1492*, Barcelona, Antoni Bosch, editor, 2014, p. 21.

⁵ METZ, Johann Baptist: «Anamnetische Vernunft», en *Zwischenbetrachtung. Jürgen Habermas zum 60. Geburtsdag*, Fráncfort, Suhrkamp, 1989, pp. 733-739.

la finitud, la subjetividad, la autonomía, la emancipación, la praxis política, la dignidad humana, etc.) no son conceptos griegos sino que los debemos a Israel. Este trabajo se incluyó en el libro de Jürgen Habermas *Israel o Atenas: ensayos sobre religión, teología y racionalidad*.

También a esta obra se incorporó el estudio «El idealismo alemán de los filósofos judíos», texto que tiene su origen en una conferencia radiada en 1961 sobre retratos de la historia de la cultura judeoalemana. Justamente en aquella ocasión Habermas manifestaba que, después de haber estudiado filosofía durante muchos años, «hasta que no comencé este trabajo no fui consciente del origen de casi la mitad de los autores aquí reseñados»⁶. Dicho de otro modo: Habermas ya reconocía entonces la contribución de la cultura judía a la filosofía y al pensamiento alemán.

Varios han sido los autores (Lev Shestov, Leo Strauss, George Steiner, Octavi Fullat, etc.) que han destacado la importancia de la aportación hebrea a la cultura occidental. Sin embargo, y aunque ésta tiene dos almas –Atenas y Jerusalén–, no es menos cierto que nos hemos esforzado en trazar históricamente una línea recta que va de Atenas a Berlín, es decir, del intelectualismo socrático-platónico al idealismo alemán, descuidándose el camino que va o viene de Jerusalén. A su vez, se confiere un papel secundario a la ciudad de Roma, en beneficio precisamente del protagonismo de Atenas y Jerusalén. Sin embargo, conviene recordar la función capital que confiere Rémi Brague a la urbe latina como fundamento de la cultura europea, ya que «Europa no es únicamente griega ni únicamente hebrea, ni tan solo greco-hebraica. Es también, y plenamente, romana. Atenas y Jerusalén, sí, pero también Roma»⁷. Ello significa que la difusión de la herencia griega y hebrea halló en Roma –cuya aportación en ocasiones es minusvalorada– un terreno específicamente favorable. Aquello que Brague denomina actitud romana no es una cosa propia de los romanos, sino algo inherente también a los mismos griegos. Así pues, la romanidad estriba en la situación de secundariedad que se mantiene respecto a una cultura anterior, de manera que los cristianos son esencialmente romanos con relación a los griegos con los que están indisolublemente ligados. «Nuestros Griegos, son los Judíos: El Cristianismo es a la Alianza lo que los romanos son a los griegos»⁸. Por extensión, la Iglesia católica es romana porque repite con relación a Israel la operación realizada por los latinos respecto al helenismo.

Tal vez, por eso, las páginas que siguen intentan explicar cómo fue posible que los judíos –después de la emancipación, proceso iniciado con la Ilustración y que en Alemania dio los primeros pasos legales en 1812– no pudiesen asimilarse a la cultura centroeuropea –denominada por Claudio Magris *Mitteleuropa*–⁹,

⁶ HABERMAS, Jürgen: «¿A quién pertenece la razón anamnética?», *Isegoría*, 10 (1994), pp. 107-117. (También en *Israel o Atenas: ensayos sobre religión, teología y racionalidad*, Madrid, Trotta, 2001, pp. 171-182).

⁷ BRAGUE, Rémi: *Europa, la vía romana*, Barcelona, Barcelonesa d'Edicions, 1992, p. 33.

⁸ *Ibidem*, p. 63.

⁹ MAGRIS, Claudio: *El mito habsbúrgico en la literatura austríaca moderna*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998. Por su parte, Mario GENNARI incluyó la idea de *Mitteleuropa* en el título del libro *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia, La Scuola, 1995. Más de un autor (Löwy, Le Rider, etc.) no ha dudado en poner de relieve la deuda de la *Mitteleuropa* respecto la aportación judía centroeuropea.

lo que determinó que, después de integrarse no sin dificultades al ciclo de los estudios medios y superiores, no acabasen de encontrarse cómodos con el modelo educativo surgido del neohumanismo alemán. Siendo así las cosas, y a pesar de mantener una intensa vida familiar y religiosa, dos instancias educativas primordiales, los judíos habían quedado al margen de la escolarización oficial. Bien mirado, y después de la emancipación para salir del ostracismo y la marginación, esto es, del gueto y alcanzar los mismos derechos que el resto de los ciudadanos, llegaba la hora de la asimilación que se ofrecía como una salida racional para el pueblo judío en el contexto general de un ideal neohumanista que tenía en la Universidad de Berlín un modelo a seguir e imitar. Fue entonces cuando se invitó al pueblo judío a renunciar a su propia historia y tradición, lo que implicaba abdicar de su fe religiosa en aras de su definitiva incorporación a una sociedad moderna, liberal y secularizada, lo que propició un gran número de conversiones en un proceso de cristianización que potenció los matrimonios mixtos¹⁰.

Sin embargo, es sabido que la asimilación resultó una empresa imposible de manera que la cultura judía centroeuropea renunció, sobre todo después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), cuando se avivaron las manifestaciones antisemitas, a seguir los pasos marcados por la Ilustración (*Haskala*) judía. «No es casual que la *Haskala* surgiera en Berlín. La comunidad judía berlinesa —una de las más importantes de los *länder* alemanes— ejerció una considerable influencia en toda la Europa central»¹¹. Si Spinoza había estado a favor de la Ilustración judía renunciando a la sinagoga, Moses Mendelssohn (autor de *Jerusalem*, 1783) optó por la doble pertinencia: por integrarse culturalmente, con lo cual los judíos debían aprender alemán, pero siendo fieles a Yahvé que «accompagna e guisa gli ebrei nel loro infinito cammino diasporico»¹². Naturalmente, Mendelssohn con su traducción de la Biblia (que llegó al público entre 1780 y 1783) planteaba una alternativa a la versión de Lutero, de modo que a partir de este momento la lectura bíblica en Alemania ofrecía dos posibilidades: la Biblia luterana y la Biblia hebrea, con lo que, a la larga, se establecería una especie de pulso entre ambas versiones. Y ello más aún si tenemos en cuenta el gran número de ediciones de la versión de Mendelssohn —diez hasta el periodo 1831-1833— que se extendió por Alemania y la Europa oriental. Como es obvio, la lengua y la literatura no quedaban fuera del proceso de unificación que vivió el centro de Europa a partir del siglo XVIII, al socaire de los vientos ilustrados, al contar con una lengua que gracias a Lutero se había cristianizado¹³. Por su parte, Heine reconoce en sus *Memorias* que, gracias a que su familia hablaba el dialecto de Hannover —el mejor alemán de toda Alemania—, pudo sobresalir en el campo de la literatura¹⁴.

De ahí, pues, que los judíos alemanes porfiasen por verter la Biblia al alemán, cosa que llevaron a cabo en dos ocasiones: primero con Moses Mendelssohn y

¹⁰ KARADY, Víctor: *Los judíos en la modernidad europea. Experiencia de la violencia y utopía*, Madrid, Siglo Veintiuno de España editores, 2000, pp. 41-45.

¹¹ *Ibidem*, p. 82.

¹² KAISER, Anna: *La Bildung ebraico-tesca del Novecento*, Milán, Bompiani, 1999, p. 14.

¹³ EVEN-ZOHAR, Itamar: «El paper de la literatura en la creació de les nacions d'Europa», *El Funàmbul*, 5 (2015), pp. 58-74.

¹⁴ HEINE, Henrich: «Memorias», en *Los dioses en el exilio*, Barcelona, Editorial Bruguera, 1984, pp. 374-375.

años más tarde, después de la Guerra del 14, con Franz Rosenzweig y Martin Buber. Así se remarcaba la importancia de la traducción y de la interpretación de los textos, lo cual explicaría que a la versión de Mendelssohn siguiese –muchas décadas más tarde– la que prepararon Rosenzweig y Buber, los dos pilares del *Lehrhaus* de Fráncfort. Con ello, además, confirmaban la inviabilidad de la asimilación, a la vez que *La Estrella de la Redención* (1921) de Rosenzweig daba una respuesta al existencialismo –al ser para la muerte– de Heidegger.

En hébraïsant la langue allemande, ils montraient par là une défiance autant qu'une volonté de respecter l'original. Ils marquent la fin de l'intégration et de l'acculturation, au moment même où ils enrichissent l'allemand de façon exceptionnelle non seulement en ce qui concerne la Bible, mais encore en philosophie, pensons à l'*Étoile de la rédemption* véritable pendant juif à *Sein und Zeit*¹⁵.

Pero no adelantemos acontecimientos y vayamos por partes ya que antes de producirse el rompimiento entre ambas culturas –la imposibilidad de la simbiosis judeoalemana– Mendelssohn intentó poner las bases para que el entendimiento fuese factible. En efecto, Mendelssohn –que procuró encauzar al judaísmo en el proyecto ilustrado judío-alemán– pensó que su traducción podía ser útil a cualquier alemán, con independencia de su confesión. Por lo tanto, no extraña que insistiese en la viabilidad de la síntesis judeoalemana que garantizaba la doble pertenencia, es decir, se podía servir al Estado en las cuestiones civiles y acudir a la sinagoga porque ambas instancias (las político-culturales y las religiosas) buscan la felicidad humana. Por ello, y a pesar de las diferencias existentes, ambas instituciones (el Estado y la religión, el *gymnasium* y la sinagoga) pueden contribuir a la formación del pueblo. Por consiguiente, y allende de las competencias del Estado en materia educativa –«dichoso el Estado que consigue gobernar al pueblo mediante la educación misma; o sea, inculcarle las costumbres y creencias que, de por sí, inducen a acciones de utilidad común y no necesitan ser estimuladas constantemente con el aguijón de las leyes»–¹⁶ conviene que la religión acuda en ayuda del Estado a fin de coadyuvar a la felicidad civil. A este respecto, las dos –el Estado y la religión– tienen «el deber de fomentar, mediante disposiciones públicas, la felicidad humana en ésta y en la otra vida»¹⁷.

De cara a nuestros intereses resulta importante reparar en la gestación y aparición –a modo de alternativa al pensamiento alemán– de un pensamiento nuevo, nuevo con relación al idealismo alemán, surgido con Hermann Cohen y que, a la larga, favoreció la apertura de un centro de formación libre y superior de cuestiones judaicas que pone de manifiesto la importancia de los textos del judaísmo (sobre todo el Talmud) y su interpretación. Nos referimos, claro está, al *Freie Jüdische Lehrhaus*, una Institución Libre de Enseñanza Judía que abrió Franz

¹⁵ BOUREL, Dominique: «D'une Bible à l'autre: de Mendelssohn à Buber-Rosenzweig», *Revue germanique internationale*, [En línea] 5 (1996), puesto en línea el 21 de diciembre de 2010, consulta el 11 de febrero de 2014. URL: <http://rgi.revues.org/546>.

¹⁶ MENDELSSOHN, Moisés: *Jerusalem o acerca de poder religioso y judaísmo*, introducción, traducción y notas de José Monter Pérez, Barcelona, Anthropos, 1991, pp. 27-28.

¹⁷ *Ibidem*, p. 105.

Rosenzweig en Fráncfort en el mes de octubre de 1920¹⁸. De este modo, se impugnaba el papel de la cultura alemana en un doble sentido, tanto en el contenido del pensamiento como en la manera de transmitirlo.

A los ojos de los nuevos pensadores judíos, el idealismo –la tradición filosófico-teológica alemana surgida al socaire de la filosofía kantiana que encontró en la Universidad de Berlín un lugar privilegiado para su cultivo– y la teología liberal eran cosas poco útiles. Sin embargo, y tal como ha puesto de manifiesto Michael Löwy, en la gestación de este pensamiento neohebraico –una reacción a la asimilación y que, por ende, opta por la disimilación– también influyeron algunas variables que procedían de la tradición cultural germana como el romanticismo con su voluntad de conseguir una especie de reencantamiento del mundo. Mientras la dimensión romántica del pensamiento neohebraico depende de la filosofía germana, el mesianismo –con su carga activa y escatológica– deriva directamente de la propia tradición hebraica¹⁹.

Notemos de paso que aquellos intelectuales neohebraicos marcaron sus distancias respecto a la Universidad alemana, que experimentó una fuerte oleada antisemita a partir de 1880, coincidiendo con los pogromos rusos. Además, y desde un punto de vista filosófico, la Universidad se encontraba dominada por las corrientes neokantianas que eran vistas como una manera de pensar moderna, en la línea ilustrada y liberal, favorable al progreso y a la socialdemocracia, en una especie de fusión entre el kantismo y el marxismo. No hay duda posible: después de la Guerra del 14 los partidarios del pensamiento neohebraico reaccionaron no sólo contra los contenidos que impartía la Universidad alemana, sino incluso ante la misma institución que había sido uno de los más eficaces instrumentos de una asimilación que a estas alturas resultaba especialmente problemática.

Así se impugnaba la significación de aquella Universidad fundada, en plena época neohumanista, bajo los principios de la soledad y de la libertad, aspectos que quedaron sometidos al pangermanismo y militarismo teutónico. En efecto, aunque la Universidad de Berlín fue pronto una realidad, al parecer en la capital de Prusia no se dieron –bajo el reinado de Federico II, a pesar de su vocación ilustrada– las condiciones necesarias para favorecer la libre creatividad literaria, con lo cual algunos escritores se refugiaron en el ducado más liberal de Sajonia-Weimar.

Y es así como en las tres últimas décadas del siglo XVIII la ciudad de Weimar se convierte en el centro de la vida espiritual alemana. Wieland se establecería allí en 1772; luego llegarían Goethe y Schiller que serían los máximos representantes del movimiento literario que ha pasado a la historia bajo el nombre de *Weimarer Klassik*, es decir «clasicismo de Weimar»²⁰.

¹⁸ SESTERHENN, Raimund y BÜHLER, Michael: *Das Freie Jüdische Lehrhaus, eine andere Frankfurter Schule*, München, Schnell & Steiner, 1987.

¹⁹ LÖWY, Michael: *Judíos heterodoxos. Romanticismo, mesianismo, utopía*, Barcelona, Anthropos, 2015, pp. 31-38.

²⁰ SIMON SCHUHMACHER, Lioba: *Universalismo e ilustración: Christoph Martin Wieland (1733-1813) con una selección de textos del autor*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1989, p. 16.

Al margen de la polaridad entre Berlín y Weimar, dos referentes del neohumanismo alemán, conviene resaltar su aportación al gran libro de la modernidad. En efecto, si en un primer momento la Modernidad fijó su atención en la lectura físico-matemática del libro del mundo según una concepción cartesiano-newtoniana, también emergió otra cara de la modernidad, esto es, la que substituyó el relato bíblico por la moderna filosofía de la historia, en la línea de Lessing (*La educación del género humano*, 1780) y Kant (*Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*, 1784), una historia que se convirtió en factor de progreso y perfeccionamiento con una indudable vocación pedagógica que partía del yo con la mirada puesta en el total de la humanidad²¹. No en balde, y bajo la impronta del neohumanismo alemán (bien presente en el caso de Humboldt), Goethe –el hombre sabio por definición– dialoga amablemente con Eckermann, con quien establece una relación pedagógica: «En realidad, cada cual tiene que formarse como una criatura singular, pero tratando de hacerse a una idea de lo que son todas las criaturas juntas»²². Una idea universalista que conecta con los ideales de la educación del género humano pero que, a la larga, facilitó la perversión del humanismo inherente a la *Bildung* que cayó en el círculo vicioso de la *Kultur*, que propició el ascenso del nacionalsocialismo²³.

1. Humboldt y la Universidad alemana

La Universidad alemana –entendida como comunidad de investigadores que se reúnen en torno al trabajo de los seminarios y de los laboratorios– es fruto de una discusión especulativa en la que intervinieron los más altos representantes del idealismo de Prusia en un momento en que Berlín se había de convertir en el centro neurálgico de la cultura alemana, en una etapa de resurgimiento patriótico-nacional después de las derrotas ante Napoleón. De hecho, fue preparada por las famosas *Lecciones sobre el método del estudio académico* (1803) de Schelling²⁴. A ellas siguieron los escritos de Fichte *Sobre lo que es el erudito y sus manifestaciones en el ámbito de la libertad* (1806), si bien destaca el proyecto que, a instancias de Federico III, esbozó en su *Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias* (1807). Tampoco debemos olvidar a Schleiermacher con sus *Pensamientos ocasionales sobre Universidades en sentido alemán* (1808), obra que puede completarse con su tratado de *Pedagogía* (1813). Finalmente, cabe destacar a Guillermo de Humboldt (1767-1835), que puede ser considerado el verdadero fundador de la Universidad berlinesa²⁵.

²¹ TURRÓ, Salvi: «L'altre origen de la Modernitat: el llibre de l'escriptura», *Convivium*, 20 (2007), pp. 91-112.

²² ECKERMANN, Johann Peter: *Conversaciones con Goethe*, Barcelona, Acantilado, 2005, p. 179.

²³ SALA ROSE, Rosa: *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, Barcelona, Alba Editorial, 2007.

²⁴ SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph: *Lecciones sobre el método de los estudios*, edición preparada por María Antonia Seijo Castroviejo, Madrid, Editora Nacional, 1984.

²⁵ MARTÍ MARCO, María Rosario: *Wilhem von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno*, Madrid, Verbum, 2012, pp. 46-50.

En efecto, su memoria *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores de Berlín* (1810) constituye la carta magna de la Universidad germana decimonónica que tantos elogios concitó hasta 1933, cuando el nazismo la manipuló ideológicamente²⁶. No hay duda de que la Universidad alemana fue un referente a lo largo del siglo xx, si bien no es menos verdad que desde sus orígenes se escucharon algunas voces críticas. Así, por ejemplo, Heine –perseguido en Prusia y estimado en Francia– no obtuvo una buena impresión de la Universidad alemana, donde se formó durante más de seis años, entre 1819 y 1825, pasando por Bonn, Gotinga y Berlín, entre otros centros. Finalmente, fracasó en su intento de acceder al claustro universitario de Berlín.

De los siete años que pasé en las universidades alemanas, perdí tres hermosos y florecientes años de mi vida con el estudio de la casuística romana y de la jurisprudencia, la más antiliberal de todas las ciencias²⁷.

De hecho, las censuras aumentaron cuando el siglo xix tocaba a su fin. Algunos de los tópicos de aquella Universidad –poder omnímodo de los catedráticos y corporaciones, academicismo, disciplina, jerarquía, etc.– fueron impugnados por aquellos que como Walter Benjamin exigían la incorporación de los nuevos valores que representa la juventud. En efecto, bajo la influencia de Nietzsche, Benjamin –que asistió a diversos congresos de pedagogía universitaria antes de 1914– critica el filisteísmo reinante en los ambientes académicos, ya se tratase de los establecimientos gimnasiales o bien de la Universidad. En su escrito sobre las *Metas y caminos de los grupos pedagógicos estudiantiles en las Universidades alemanas* (1913), Benjamin –por aquel entonces bajo la órbita de Gustav Wyneken– reclama un aire nuevo, una renovación que implicase un verdadero espíritu de libertad y, sobre todo, una renovación en la pedagogía universitaria.

De este modo nace para el estudiante el deber de ocuparse de la cuestión pedagógica en tanto que padre de una nueva generación, tal vez incluso como su maestro. Esta participación en la cuestión pedagógica del presente no significa entrometerse en una praxis que sólo es accesible al pedagogo, sino que se trata de una orientación teórica y práctica que, en tanto que tal y que estudiantil, no es partidista²⁸.

De igual forma, Karl Jaspers en su *Autobiografía filosófica* recogió algunas de aquellas decepciones, ya que los estudiantes –afiliados en disciplinadas asociaciones o fraternidades en que se practica la esgrima como preparación para el duelo– acabaron por pervertir la idea de aquella Universidad.

²⁶ HUMBOLDT, Guillermo de: «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín» [Escrito en 1810; 1.ª edición 1896], en *La idea de la Universidad en Alemania*, traducción de Wenceslao Roces, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959, pp. 209-219. Existe otra edición, con traducción de Borja Villa Pacheco con el título «Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín», *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38 (2005), pp. 283-291. En lengua catalana, existe una traducción –anotada y comentada– del texto humboldtiano: TORRENTS BERTRANA, Ricard: *Què és la Universitat, o de la conveniència de rellegir Humboldt*, Vic, Universitat de Vic, 2007.

²⁷ HEINE, Henrich: «Memorias», en *Los dioses en el exilio*, op. cit., p. 350.

²⁸ BENJAMIN, Walter: *Obras*, Libro 11/vol. 1, Madrid, Abada editores, 2010, 2.ª ed., p. 62.

En lugar de pensar por cuenta propia, los estudiantes se sometían a los criterios convencionales, manteniéndolos con un fanatismo que encubría una efectiva inseguridad interior²⁹.

Sea como fuere, lo cierto es que después del prestigio de antaño, que mereció la atención de nuestros intelectuales (Giner de los Ríos, Ortega y Gasset, Bosch-Gimpera, etc.)— y, con el ascenso del nazismo, la Universidad perdió muchas de sus esencias iniciales³⁰. Con estos antecedentes, no extraña que la universidad alemana fuera objeto de una manipulación política, a la que no fueron ajenos intelectuales como Martin Heidegger. Además del discurso del rectorado en Friburgo, cabe destacar el texto sobre *El estudiante alemán como trabajador* que corresponde a la alocución pronunciada por Heidegger, con motivo de la ceremonia de matriculación de los estudiantes, el sábado 25 de noviembre de 1933³¹. Estos escritos confirman la vinculación nacionalsocialista de Heidegger en estas fechas (1933-1934) ya apuntada en su momento por Karl Jaspers³². Sin embargo, continúan apareciendo retratos positivos de su magisterio universitario e, incluso, aproximaciones que justifican —como mínimo parcialmente— su compromiso político durante el periodo nacionalsocialista censurando en cambio su silencio después de 1945³³.

Pero hasta la fatídica fecha de 1933, la Universidad alemana se caracterizó por salvaguardar la libertad en beneficio de la investigación científica, que se convirtió en la clave de bóveda de la idea de la universidad en Alemania. En este sentido las palabras de Humboldt son clarividentes: «En la organización interna de los establecimientos científicos superiores, lo fundamental es el principio de que la ciencia no debe ser considerada nunca como algo ya descubierto, sino como algo que jamás podrá descubrirse por entero y que, por tanto, debe ser, necesariamente, objeto de investigación»³⁴. Así pues, el principio de independencia —que resguardaba la Universidad ante el intervencionismo estatal y social— acabó por desaparecer. Primero se impuso una formación mecánica y convencional, que decepcionó a más de un estudiante. Más tarde, la manipulación ideológica —una universidad al servicio de la ideología— acabó por expulsar al profesorado y alumnado no ario.

Séanos permitido, llegados a este punto, reproducir algunas palabras de las que pronunció Romano Guardini en el antiguo Ayuntamiento de Múnich, el 19

²⁹ JASPERS, Karl: *Autobiografía filosófica*, Buenos Aires, Sur, 1964, p. 52.

³⁰ «La Universidad alemana», *Revista Nacional de Educación*, núm. 1 (marzo de 1941), pp. 93-101. [Este artículo sintetiza el modelo de universidad proclamado por el nazismo y sancionado públicamente por el nacional-sindicalismo español de postguerra].

³¹ HEIDEGGER, Martin: *La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado 1933-1934*, estudio preliminar, traducción y notas de Ramón Rodríguez, Madrid, Tecnos, 1989; *El estudiante alemán como trabajador*, introducción, traducción y notas de Julio Quesada, *Er, Revista de Filosofía*, 29, III (2000), pp. 135-164.

³² JASPERS, Karl: «Acerca de Martín Heidegger», *Folia Humanistica*, 174 (junio 1977), pp. 401-416.

³³ WAGNER DE REYNA, Alberto: «Recordando a M. Heidegger», *Convivium*, 2.ª serie, núm. 10 (1997), pp. 111-129; STEINER, George: «El silencio de Heidegger», en *Lecturas, obsesiones y otros ensayos*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, pp. 344-354.

³⁴ HUMBOLDT, Guillermo de: «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín», en *La idea de la Universidad en Alemania*, op. cit., p. 211.

de julio de 1960, en conmemoración del 20 del mismo mes de 1944, en que tuvo lugar el atentado contra Hitler. Guardini –que en sus discursos universitarios se refiere al nazismo como al periodo o sistema de destrucción de 12 años– reconocía la necesidad de libertad académica que fue cercenada por el nazismo, en un contexto que quebraba la atmósfera de libertad siempre necesaria para el estudio y la docencia universitaria.

La Universidad, y la forma de vida que se realiza en ella, descansan en la disposición anímica de la investigación y el conocimiento, de la enseñanza y el aprendizaje. En cuanto deja de experimentarse la plenitud de valor y la fuerza de obligación de la pura verdad, todo ello se transforma en una mera enseñanza profesional que da capacidades: importantes, ciertamente, pero por debajo de aquel rango de antaño³⁵.

A través de este proceso de manipulación ideológica, la Universidad no supo mantener su independencia respecto al Estado, con lo que corrompía el ideal de libertad y soledad que Humboldt había proclamado. Hemos de añadir que según Guardini la manipulación de la Universidad se inició en Alemania a fines del siglo XIX, mucho antes de la Primera Guerra Mundial y, por tanto, del surgimiento del nazismo. Fue entonces, «en la época del ascenso neogermano (en los años ochenta del siglo XIX)», cuando se pervirtió el sentido de las cosas elevadas que había de imperar en la Universidad, puesto que «cayeron en manos de la retórica patriótica y cultural, de la riqueza, de la alta consideración de lo militar, etc.»³⁶.

Por lo pronto, recordemos que la principal característica de la Universidad Humboldtiana es su consideración como institución de la ciencia, de una ciencia que lo abarca todo³⁷. La ciencia –tal como la concibe Humboldt– se caracteriza por dos notas: su apertura ilimitada y su libertad respecto a los fines externos, de modo que la Universidad se debe dedicar a la creación científica. En este sentido, dos son las ideas fundamentales que rigen la reforma universitaria propuesta por Humboldt, a saber, la idea de soledad (*Einsamkeit*) y la idea de libertad (*Freiheit*). Con el primero de estos principios, Humboldt se opone a cualquier concepción pragmática y utilitaria de la formación universitaria deseando promover una cultura moral (*Sittlichkeit*) que, en principio, aleje a la juventud universitaria de los objetivos materiales, lo cual no significa –en modo alguno– que el tipo de conocimiento que se imparta deba ser abstracto e ideal.

³⁵ GUARDINI, Romano: *Preocupación por el hombre*, Madrid, Guadarrama, 1965, p. 136.

³⁶ GUARDINI, Romano: *Tres escritos sobre la universidad*, Pamplona, Eunsa, 2012, p. 70.

³⁷ Además del libro de María Rosario Martí Marco citado más arriba, existen diversas aproximaciones a la concepción universitaria humboldtiana, entre las que citamos las siguientes: ABELLÁN, Joaquín: *El pensamiento político de Guillermo von Humboldt*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1981, pp. 215-257; ABELLÁN, Joaquín y OSSENBACH, Gabriela: «Guillermo de Humboldt (1767-1835) y la reforma prusiana: un sistema nacional de educación», *Revista Española de Pedagogía*, 105 (1981), pp. 9-27; LLEDÓ, Emilio: «Notas históricas sobre un modelo universitario», en *Imágenes y palabras. Ensayos de humanidades*, Madrid, Taurus, 1998, pp. 509-525; ABELLÁN, Joaquín: «La idea de Universidad de Wilhelm von Humboldt», en ONCINA COVES, Faustino (ed.): *Filosofía para la Universidad, Filosofía contra la Universidad (De Kant a Nietzsche)*, Madrid, Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la Universidad/Universidad Carlos III, 2009, pp. 273-296; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: «El modelo de la Universidad alemana en España», en *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*, Valladolid, Ediciones Castilla, 2011, pp. 225-247.

El concepto de los establecimientos científicos superiores, como centros en los que culmina cuanto tiende directamente a elevar la cultura moral de la nación, descansa en el hecho de que estos centros están destinados a cultivar la ciencia en el más profundo y más amplio sentido de la palabra, suministrando la materia de la cultura espiritual y moral preparada, no de un modo intencionado, pero sí con arreglo a su fin, para su elaboración³⁸.

La soledad defendida por Humboldt constituye un aislamiento, una toma de distancia respecto las presiones sociales y los intereses del pragmatismo, asumidos por la sociedad burguesa surgida de la Ilustración que deseaba fomentar los conocimientos útiles para la sociedad. Sin embargo, la soledad que requiere la vida intelectual no implica aislamiento sino vida cooperativa en el seno de la comunidad universitaria, integrada por profesores y alumnos ya que en esta comunidad debe brotar espontáneamente el impulso hacia la investigación:

la presencia y la cooperación de los alumnos es parte integrante de la labor de investigación, la cual no se realizaría con el mismo éxito si ellos no secundasen al maestro³⁹.

Desde luego, la libertad se sustenta en principios filosóficos que promueven la responsabilidad y la solidaridad que conducen a la sociedad por caminos verdaderamente ilustrados. Tampoco se puede olvidar que la ciencia es un producto de la actividad creadora del individuo que combina la ciencia objetiva (la producción científica) con la cultura subjetiva (la formación del estudiante y la acción del profesor): la práctica de la libertad debe ser absoluta tanto para aprender como para enseñar. Ello, empero, no nos puede hacer perder de vista que la Universidad Humboldtiana constituye una institución pública estatal, desde el momento que el nombramiento de los profesores corresponde a Prusia. No en balde, Fichte en su escrito *Sobre lo que es el erudito y sus manifestaciones en el ámbito de la libertad* (1806) —después de remarcar la conveniencia de la libertad académica, «una libertad académica considerablemente extensa y, sin embargo, moderada y calculada»—⁴⁰ presenta la manera cómo se organizaría la universidad en el Estado perfecto.

Los estudiantes disfrutarían, en esas universidades, de un alto grado de libertad; en general se les impartiría una enseñanza sobre lo que es moral y decente y se les darían ideas profundas, estarían rodeados de buenos ejemplos y sus maestros serían no sólo unos eruditos en lo fundamental, sino también una selección de las mejores personas de la nación, y en cuanto a leyes coercitivas las habría muy pocas. Esos estudiantes podrían escoger libremente lo bueno o lo malo; el tiempo de sus estudios es sólo su tiempo de autoexamen⁴¹.

³⁸ *La idea de la Universidad en Alemania*, op. cit., p. 209.

³⁹ *Ibidem*, p. 210.

⁴⁰ FICHTE: *Sobre lo que es el erudito y sus manifestaciones en el ámbito de la libertad*, en QUINTANA CABANAS, José María: *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos-Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013, p. 174.

⁴¹ *Ibidem*, p. 176.

Parece claro, pues, que el saber y la ciencia –y en el caso de Wilhelm von Humboldt la filología en lugar prioritario– también dependen del estatismo educativo, tal como corresponde a una realidad política y cultural que hará de la lengua y de la literatura alemanas uno de sus ejes centrales. Como señala Schleiermacher, en sus *Pensamientos ocasionales sobre universidades*, resulta imposible «realizar nada en la ciencia sin emplear el lenguaje»⁴². No en balde, el alemán se convirtió en una lengua franca de la gente culta de la *Mitteleuropa* –una creación judía según Jacques Le Rider–⁴³ en una especie de *koiné* plural y supranacional que, finalmente, afectará a los dos imperios centrales: al Segundo Imperio alemán creado en 1871 y al Imperio Austro-húngaro, una realidad política, el imperio del águila bicéfala que, a partir de 1867, contó con dos capitales, a saber, Budapest y Viena⁴⁴.

Bien mirado, nos encontramos ante un espíritu de época (*Zeitgeist*) que exalta –de acuerdo con los tónicos pedagógicos del romanticismo expresados por Goethe en *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1795-96)– una especie de utopía que potencia la idea de formación (*Bildung*), con el trasfondo de convertir aquella *Mitteleuropa* en una auténtica provincia pedagógica, colonizada por la vieja Prusia. De ahí que bajo la idea de la *Bildung* –esto es, el hombre culto gracias al trato con las artes, las letras y las ciencias, un espléndido ideal que ejemplarizan magníficamente los hermanos Humboldt, Alexander y Wilhelm, cuyas estatuas flanquean desde fines del siglo XIX la entrada a la Universidad de Berlín– se insistiese en la necesidad de superar los límites estrechos de una enseñanza meramente utilitarista. «La auténtica meta del ser humano para Humboldt es conseguir la más elevada formación integral de sus energías»⁴⁵. Así se concebía –bajo la perspectiva organicista del idealismo– una concepción de educación general como un todo orgánico en el que sólo se pueden distinguir fases o niveles de un mismo proceso que apuntan a un objetivo común: la formación general humana. Al hacer ciencia pura, el hombre despliega su verdadera naturaleza porque el conocimiento científico no se busca por sí mismo, sino en cuanto que conforma la propia existencia del individuo sin perder de vista el horizonte que representa la idea de humanidad. «La misión última es, para Humboldt, conseguir desarrollar y personalizar ese concepto de humanidad en cada individuo, para lo que indispensablemente se requiere comprender la naturaleza humana y tenerla presente en su totalidad»⁴⁶. Dicho de otra manera: no se persigue el conocimiento por el conocimiento, sino por la formación del individuo, con lo que el saber y la ciencia quedan al servicio de la formación humana, globalmente considerada.

En virtud del principio de libertad, la vida universitaria no debe regirse tanto por unos planes fijos y determinados que favorezcan el papel de la lección magistral, sino por el trabajo entre estudiantes y profesores, con lo que se da una unidad entre la investigación y la docencia universitaria. Con el paso del tiempo, la Universidad alemana también se vio afectada por los cambios sociales de modo

⁴² *La idea de la Universidad en Alemania*, op. cit., p. 120.

⁴³ LE RIDER, Jacques: «La Mitteleuropa, una idea jueva?», *El Funàmbul*, 4 (2014), pp. 11-13.

⁴⁴ MAGRIS, Claudio: *El Danubi*, Barcelona, Edicions de 1984, 2009, p. 31.

⁴⁵ MARTÍ MARCO, María Rosario: *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno*, op. cit., p. 31.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 32.

que, después de la unificación del Segundo Imperio en 1871, los intereses de la industria (Daimler-Benz, Bosch, AEG, BASF, etc.) también dejaron su impronta en los recintos universitarios, al generar un progreso que sirvió no sólo para los tiempos de paz, sino también para mejorar los arsenales de guerra al aumentar el potencial del ejército y la capacidad de resistencia de la población civil.

De este modo, la pedagogía universitaria perdía buena parte de aquella independencia que Humboldt reflejaba en su texto fundacional. Sea como fuere, lo cierto es que la ciencia alemana del Segundo Imperio (1871-1918) —que coincide con la lucha por la cultura (*Kulturkampf*) que contó con el soporte de la política de Bismarck— alcanzó rápidamente una dimensión científica y tecnológica. Así el joven emperador Guillermo II hizo suyo el lema de Dios, patria y ciencia. En realidad, se produjo por aquel entonces un proceso de institucionalización de la investigación científica dirigido por Friedrich Althoff (1839-1908), responsable del Departamento correspondiente dentro del Ministerio de Instrucción prusiano 1882 y 1907 que convirtió las universidades y los centros de investigación en los mejores del mundo⁴⁷.

En el mes de octubre de 1910, durante la celebración del centenario de la Universidad de Berlín, el káiser manifestó la intención de crear nuevos Institutos de Investigación independientes de la Universidad. Así surgió la Sociedad Káiser Guillermo que patrocinó diversos institutos autónomos, entre los que destaca el Instituto Káiser Guillermo de Física, Química y Electroquímica, que dirigió Fritz Haber (1868-1934). De hecho, la industria química fue uno de los mejores exponentes del triunfo científico y económico alemán en un momento en que los magnates perseguían los talentos científicos que, además, eran buscados por las Universidades que no gozaban de tanto prestigio como la Universidad de Berlín, una universidad literaria. No puede sorprender que los judíos adinerados diesen soporte a este tipo de iniciativas, con lo que sus hijos podían alcanzar posiciones de privilegio:

Un grupo de Prusia poseía una desmedida fortuna y un desmedido deseo de reconocimiento social: los judíos, bautizados o no. Alrededor del treinta y cinco por ciento de las aportaciones originales procedían de los judíos, que constituían menos del uno por ciento de la población. A cambio, los judíos se convirtieron en directores y miembros de los nuevos institutos de investigación y solían recibir después las correspondientes cátedras honoríficas⁴⁸.

En conjunto, esta amalgama de factores científicos, patrióticos y religiosos quedaba al servicio de la industria, del germanismo y del militarismo. Se trata de un proceso que incidió sobre la Universidad, organizada a partir de los seminarios para los estudios humanísticos y los laboratorios para los trabajos científico-experimentales. En este segundo caso, el laboratorio que abrió Wilhelm Wundt en Leipzig (1879), después de los éxitos del patólogo Rudolf Virchow, resulta paradigmático. Todos los grandes científicos y reformadores universitarios visitaron —como

⁴⁷ STERN, Fritz: *El mundo alemán de Einstein. La promesa de una cultura*, Barcelona, Paidós, 2003.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 122.

hizo el mismo cardenal Mercier, vestido de paisano— los establecimientos alemanes de educación superior. Por su parte, el padre García Villada daba —allá por los años veinte del siglo pasado— la siguiente descripción del Seminario alemán:

En Alemania, donde el profesor se ve obligado a dar apuntes que son fruto sazonado de sus estudios e investigaciones propias, las clases son de hecho mucho más provechosas. Allí la ciencia no se queda petrificada en el libro de texto, sino que el profesor está obligado a seguir el movimiento de su ramo en las revistas que van apareciendo, y tiene que proponer al discípulo los últimos resultados histórico-bibliográficos⁴⁹.

Al hilo de lo que decimos, la Universidad alemana —además de incorporar al alumnado a la tarea de descubrir la verdad científica— contribuye al avance del conocimiento y del progreso. En lugar del libro de texto que dogmatiza —y cuya simple exposición fue un tópico de la Universidad española de la época— en Alemania la búsqueda de la verdad se imponía como una pesada tarea, nunca cerrada del todo y, consecuentemente, siempre abierta a la novedad. De suerte que esta concepción —la Universidad como una comunidad que investiga y enseña, en un todo que se estructura orgánicamente— generó el florecimiento y apogeo de la cultura científica y humanística. Y si a esa superioridad académica añadimos las dosis del nacionalismo pedagógico predicado por Fichte en sus *Discursos a la nación alemana* (1806), comprenderemos cómo se gestaron las victorias militares de los ejércitos prusianos frente a daneses (1864), austríacos en Sadowa (1866) y franceses en Sedán (1870), previas a la aparición del Segundo Imperio alemán (1871). A los ojos de los países mediterráneos, estas victorias militares —una consecuencia del expansionismo prusiano— fueron vistas también como el triunfo de la ciencia y, por extensión, de la Universidad alemana. Tanto es así que Renan dejó una buena muestra de ello en su proyecto de reforma intelectual y moral para la incipiente Francia de la III República⁵⁰. Es sabido que los escritos de Quinet y de Renan, preñados ambos de germanofilia, critican los vicios de la enseñanza universitaria francesa a la vista del ejemplo alemán, siguiendo una tradición iniciada ya en los tiempos napoleónicos por madame de Staël en su tratado *De l'Allemagne* (1813). Llegados a este punto, debemos sacar a colación los informes elaborados en 1831 por Victor Cousin, entre los que descuella su detallada *De l'Instruction Publique en Allemagne, en Prusse et en Hollande*, uno de los textos fundamentales de la historia de la pedagogía comparada en que se da una descripción pormenorizada de la instrucción primaria, de la formación de maestros y de la enseñanza secundaria, siendo las referencias a la Universidad ciertamente menores⁵¹. De cualquier modo, obras como la de Cousin confirman la atracción del sistema educativo alemán en general y del prusiano en particular, mucho antes de la fundación del Segundo Imperio alemán (1871).

Aparte de eso, la lengua alemana sirvió para unificar lingüísticamente aquellos territorios del centro de Europa que corresponden a la Europa central (*Mitteleuropa*). Como es fácil suponer, muchas lenguas que se hablaban en diversas partes

⁴⁹ GARCÍA VILLADA, Zacarías: *Metodología y crítica históricas*, Barcelona, Ediciones El Albir, 1977, pp. 351-352.

⁵⁰ RENAN, Ernest: *La reforma intelectual y moral*, Barcelona, Península, 1972.

⁵¹ COUSIN, Victor: *Oeuvres*, Bruxelles, Société Belge de Librairie, 1841, tome troisième.

de los dos imperios –sobre todo en el austro-húngaro–⁵² quedaron al margen del circuito universitario, de modo que el alemán acabó imponiéndose como lengua de cultura. De hecho, las familias judías –y aquí el caso de Elías Canetti resulta paradigmático– hicieron esfuerzos para que sus hijos se familiarizaran con la lengua alemana. Si Kafka criticó a su padre, Canetti –de familia sefardí que hablaba el ladino– censuró los métodos pedagógicos de su madre, que le enseñó alemán en sólo tres meses, sin ninguna ayuda de libros o materiales.

No podía acudir a ningún libro, ella me lo había negado tozuda y despiadadamente, conociendo como conocía mi predisposición por los libros y sabiendo que todo me hubiera resultado mucho más fácil si hubiera podido consultarlos⁵³.

Además, hasta hacía poco se había utilizado en muchos lugares –como acontecía en Austria– el latín, con lo que se pasó de esta lengua clásica que, junto al griego fue reivindicada por los defensores del neohumanismo (Fichte, Hegel), al alemán. «Había pasado poco más de un siglo desde que José II (1741-1790) sustituyera el latín, utilizado anteriormente en el reino de Hungría como lenguaje de la administración, por el alemán, tratando así de racionalizar las comunicaciones entre las distintas regiones del Imperio austriaco»⁵⁴.

Huelga subrayar que la filología –el tema al que se dedicó Humboldt– adquiriría connotaciones especiales, desde el momento que la unidad alemana –al ser inviable políticamente– enfatizó la importancia de la lengua, un elemento característico de la germanidad, una realidad supraterritorial que alentó los sueños pangermanistas de más de uno hasta alcanzar, en 1938, con la *Anschluss* la unidad de los dos imperios centrales.

La importancia de una lengua alemana unificada en la configuración de la idea de nación hunde sus raíces en el pensamiento romántico y cristaliza en la filosofía del ilustrado Wilhelm von Humboldt. Considerado el padre de la lingüística moderna, Humboldt había definido el lenguaje «como el aliento, el alma de la nación misma», arguyendo que el factor religioso era el único, a diferencia de la ubicación, el clima, la religión, las costumbres, etcétera, que resulta inseparable de ella⁵⁵.

Quizás por ello, por estar supeditada a la construcción de una unidad cultural supranacional, se reclamaba la lengua como espacio espiritual, tal como hizo Hugo von Hofmannsthal en un discurso pronunciado en el paraninfo de la Universidad de Múnich el 10 de enero de 1927⁵⁶. Sea como fuere, lo cierto es que desde fines del siglo XIX las voces críticas respecto la Universidad alemana empezaron a oírse, debido en parte a que el gusto por la ciencia respondía a un

⁵² JOHNSTON, William M.: *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*, Oviedo, Krk ediciones, 2009.

⁵³ CANETTI, Elías: *La lengua absuelta*, Madrid, Alianza Editorial, 1983, p. 89.

⁵⁴ SANTANA, Sandra: *El laberinto de la palabra. Karl Kraus en la Viena de fin de siglo*, Barcelona, Acantilado, 2011, p. 85.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 86.

⁵⁶ HOFMANNSTHAL, Hugo Von: *Carta de Philip Lord Chandos a Francis Bacon*, Barcelona, Quaderns Crema, 2007.

talante positivo-naturalista, abocado a la experimentación y a la aplicación técnica, que olvidaba un tanto el espíritu. El mismo Nietzsche en sus escritos juveniles *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (1871-1872), a más de setenta años de distancia de los textos de los fundadores de la universidad germánica, manifiesta tendencias opuestas a las ideas de aquéllos, rectificándolas de los abusos y defectos que palpaba en la realidad universitaria que no fue siempre el espejo de las ideas que originariamente la habían inspirado. De ahí las críticas nietzscheanas al denunciar que el bachillerato de su tiempo ya no respondía a las expectativas de antaño, sino sólo a una cultura divulgativa o periodística de signo utilitario que supeditaba los intereses del Estado al filisteísmo dominante⁵⁷.

No es casualidad que este mundo pedagógico fuese criticado por Hermann Hesse en su novela autobiográfica *Bajo la rueda* (1905), en que narra las peripecias escolares de Hans Giebenrath⁵⁸. Igualmente Robert Musil en *Las tribulaciones del estudiante Törless* (1906) ponía de relieve las contradicciones del Instituto W., una especie de internado de cadetes militares⁵⁹. En suma, la novela escolar –emparentada con la *Bildungsroman*, pero que da lugar a un género propio (*Erziehungsroman*)– servía de vehículo de denuncia de un sistema pedagógico que exigía cada vez más libertad. Un género repleto de títulos importantes que llega hasta hoy mismo, con la aparición de libros como *Reencuentro* de Fred Uhlman, que retrata la vida del Karl Alexander Gymnasium de Stuttgart, en los meses anteriores al ascenso del nazismo, en que, a través de la amistad entre un alumno judío y otro aristócrata, se deja constancia de la debilidad de un mundo que se tambaleaba. «Ese era mi mundo, un mundo que yo creía absolutamente seguro e indudablemente eterno»⁶⁰. Tampoco podemos dejar en el tintero *Venganza tardía. Tres caminos a la escuela* de Ernst Jünger, obra en que se evidencia el contraste entre la férrea disciplina escolar prusiana y la imaginación infantil.

Los maestros de la escuela preparatoria habían recibido una sólida formación en los seminarios. En ella se basaban su orgullo y su autoridad. Transmitir un saber sólido constituía su vocación y su empeño. Seguían el principio de que la repetición es la madre del estudio. Huelga decir que los alumnos inteligentes se aburrían en sus clases y que, sobre todo, les fastidiaba el aprendizaje memorístico y el recitado de la lección⁶¹.

A estas críticas sobre el sistema escolar germánico, podemos añadir las reflexiones de José Ortega y Gasset que, a pesar de su manifiesta pasión germanizante, levanta acta de los excesos de la Universidad alemana, frente a cuya especialización demanda la creación de la Facultad de Cultura. En su *Misión de la Universidad* (1931) cuestiona abiertamente la excesiva tendencia investigadora

⁵⁷ NIETZSCHE, Friedrich: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets, 1977. [Este mismo texto con el título de *El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza* fue incluido en *La idea de la Universidad en Alemania*, op. cit., pp. 223-258].

⁵⁸ HESSE, Hermann: *Bajo las ruedas*, Madrid, Alianza Editorial, 1972 [3.ª ed.].

⁵⁹ MUSIL, Robert: *Las tribulaciones del estudiante Törless*, Madrid, El País, 2003.

⁶⁰ UHLMAN, Fred: *Reencuentro*, Barcelona, Tusquets editores, 1987, p. 62.

⁶¹ JÜNGER, Ernst: *Venganza tardía. Tres caminos a la escuela*, Barcelona, Tusquets editores, 2009, pp. 24-25.

de los teutones: «Ha sido desastrosa –afirmaba– la tendencia que ha llevado el predominio de la investigación en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura»⁶². Un poco más adelante vuelve a insistir sobre el particular al indicar que uno de los males «traídos por la confusión de ciencia y Universidad ha sido entregar las cátedras, según la manía del tiempo, a los investigadores, los cuales son casi siempre pésimos profesores, que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo»⁶³. El testimonio orteguiano puede ilustrar –mejor que cualquier otro argumento– los perniciosos efectos de esa propensión a la investigación: «Me ha acontecido que durante mis años de estudio en Alemania: he convivido con muchos de los hombres de ciencia más altos de la época, pero no he topado con un solo buen maestro»⁶⁴. La apostilla, a modo de colofón, del mismo Ortega no debe caer en saco roto: «¡Para que venga nadie a contarme que la Universidad Alemana es, como institución, un modelo!»⁶⁵. Un modelo que quizás no tuvo la fortaleza suficiente para adaptarse a un tiempo de crisis como el que siguió a la Primera Guerra Mundial, cuando el *Finis Austriae* preludiaba el *Finis Europae* que se percibía en el ambiente durante los años de entreguerras (1919-1933).

Allende estas censuras, aquí nos interesa el distanciamiento que se evidenció desde el grupo de profesores de ascendencia judaica a partir de 1879 respecto a la Universidad alemana basada en el modelo humboldtiano, en un contexto social en que los sentimientos antisemitas se hacían sentir en la Universidad. Allí –a la Universidad de Berlín– llegó en 1874 el historiador Heinrich von Treitschke que, al grito de «Die Juden sind unser Unglück» [«Los judíos son nuestra desgracia», expresión que se popularizó con el nazismo al ser adoptada como lema por el periódico *Der Stürmer*], publicó un artículo antisemita que no dejó indiferente a un judío asimilado como Hermann Cohen, filósofo de la escuela de Marburgo. Tales circunstancias tampoco pasaron desapercibidas a su discípulo Franz Rosenzweig, que da cuenta y razón de este ambiente cuando hacia 1880 empezó una oleada antisemita que precipitó la conversión de Hermann Cohen, que puede ser interpretada como una respuesta a las campañas orquestadas por Treitschke, que tildaba a la intelectualidad judía de ser antialemana y anticristiana⁶⁶. En aquella encrucijada ni el teísmo moral de Kant, ni el Dios hecho Idea en Hegel, ni el Dios encerrado en el cosmopolitismo de la idea de humanidad (Natorp) podían satisfacer a Cohen, que retornó al Dios de Israel, al Dios del judaísmo, a Yahvé o, lo que es lo mismo, al judaísmo profético. Si, a partir de 1880, Cohen empezó a interesarse por el judaísmo, el mismo itinerario siguió Rosenzweig, cuando estalló la Gran Guerra, aunque Cohen –como Stefan Zweig– se mostró partidario de la misma en un primer momento, en los años 1915 y 1916⁶⁷.

⁶² ORTEGA Y GASSET, José: *Misión de la Universidad*, en *Obras Completas*, Madrid, Alianza Editorial-Revista de Occidente, 1983, tomo IV, p. 339.

⁶³ *Ibidem*, p. 348.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 348.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 348.

⁶⁶ ROSENZWEIG, Franz: «Introducción a los Escritos judíos de Hermann Cohen», en *Judaísmo y límites de la modernidad*, Barcelona, Riepiedras, 1998, p. 28.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 58.

2. El judaísmo y la asimilación imposible

Todo indica que la comunidad judía se fue asimilando a la sociedad alemana y centroeuropea durante el siglo XIX, ya fuese la del Segundo Imperio alemán o la del Imperio Austro-húngaro. Baste recordar que los muros de los barrios judíos de las ciudades europeas cayeron a raíz de la Revolución francesa y que a lo largo del ochocientos los judíos –perseguidos en Rusia por los pogromos– manifestaron sus deseos de incorporarse a la vida cultural y social del viejo continente, aunque continuaban concentrándose en barrios específicos.

En realidad, la población judía presentaba dos mundos bien dispares, los que procedían de los ambientes rurales del Este –y que vivían pobremente en aldeas (*shtetles*) y que hablaban en yiddish– y aquellos otros que estaban asentados en las grandes ciudades. Por lo tanto, se diferenciaban no sólo por su procedencia, sino también por el lenguaje. «Existe al lado de *Yiddishland* –Polonia y Rusia, donde la lengua judía dominante es el ídish– una *Deutsch-Jüdischland*: Europa central»⁶⁸. Agréguese que mientras los judíos asquenazís –la expresión asquenazí significa Alemania– de las aldeas –que Chagall pintó– vivían pobremente, algunas familias judías instaladas en las grandes ciudades prosperaron económicamente y ascendieron socialmente. Sea como fuere, lo cierto es que los primeros supieron mantener viva una tradición oculta que no pasó desapercibida a Hanna Arendt⁶⁹.

Al llegar aquí, quizás valga la pena señalar que para algunos el yiddish –una especie de jerga– no es más que una especie de alemán (*une sorte d'allemand*), una lengua siempre cercana y, a la vez, lejana, del alemán, pero que provocó situaciones tensas y paradójicas. Así, Hermann Kafka no quería que su hijo mantuviese la amistad con «personas ingenuas e inocentes, como Löwy, el actor de teatro yiddish»⁷⁰. Con el paso del tiempo, el escritor polaco-americano Isaac Bashevis Singer –que siempre utilizó la lengua yiddish– obtendría el Premio Nobel de Literatura (1978), siendo autor de algunos cuentos de contenido hebraico como el dedicado al Golem, una leyenda medieval que Martin Buber no dudó en recuperar⁷¹.

Tal como Habermas ha escrito, la cultura del clasicismo alemán se convirtió para los judíos –socialmente hablando– en una necesidad vital, incluso para familias que habían triunfado en el mundo de los negocios como la de Kafka cuyo padre observaba un «simulacro de judaísmo», tal como aparece en la carta que Franz dirigió a su progenitor en noviembre de 1919:

Ibas cuatro días al año al templo, estabas allí indudablemente más cerca de los indiferentes que de los que lo tomaban en serio, allí despachabas pacientemente las oraciones como una formalidad, me sumías a veces en el asombro al mostrarme en el libro de oraciones el pasaje que se estaba recitando en este momento, y por lo demás, con tal de que estuviese en el templo (eso era lo principal), yo podía escabullirme y meterme donde me diera la gana⁷².

⁶⁸ Löwy, Michael: *op. cit.*, p. 16.

⁶⁹ ARENDT, Hannah: *La tradición oculta*, Barcelona, Paidós, 2004.

⁷⁰ KAFKA, Franz: *Carta al padre y otros escritos. Fragmentos de cuadernos y hojas sueltas*, introducción, traducción y notas de Carmen Gauger, Madrid, Alianza Editorial (3.ª ed.), 2014, p. 36.

⁷¹ BASHEVIS SINGER, Isaac: *El Golem*, Barcelona, Editorial Empuries, 1986.

⁷² KAFKA, Franz: *op. cit.*, p. 64.

En el coloquio internacional celebrado el mes de abril de 1993, en la Facultad de Letras de Aix-en-Provence sobre «Los intelectuales judíos en Alemania: entre la simbiosis y el rechazo», y con relación al yiddish, Gérard Bensussan escribía:

Avec le yiddish, on voit bien comment une grande distance sépare toujours les termes opposés dans la petite différence. Langue de l'intériorité familiale, de la piété domestique, du monde commun des Juifs –il est si proche, si proche de l'allemand ! Mais cette proximité intimide, comme une intrusion, elle perturbe car elle fait voir aussi la monumentalité classique de la langue de Goethe comme un écrasant modèle d'éminence –si loin de soi !⁷³.

Al efectuar una radiografía de la colectividad judía –y aquí seguimos al profesor Vándor–⁷⁴ instalada en el centro de Europa se detectan una serie de características –adaptabilidad, movilidad, aptitud para el comercio, capacidad lingüística, hábito de comparación, sentido crítico, libertad para pensar y aquilatar valores en el mundo de la civilización occidental– que dan cuenta y razón de la preparación que había almacenado el pueblo judío durante los siglos de diáspora. Así las cosas, los judíos se encontraban especialmente predispuestos para abordar el trabajo intelectual, sobre todo el filosófico, ya que la hermenéutica rabínica y la cabalística de las Sagradas Escrituras habían familiarizado al pensamiento judío, durante siglos, con la exégesis del comentario y del análisis textual. «En Prusia, donde vivían muchos judíos alemanes y donde eran excluidos de los puestos de gran distinción –por ejemplo, del cuerpo de oficiales y de los altos cargos de la administración pública– eran desproporionalmente fuertes y tenían mucho éxito en las profesiones liberales, en el derecho, la medicina y la ciencia»⁷⁵. Ello explica que entre los más afamados científicos de la época no sean infrecuentes los nombres de judío-alemanes como Paul Ehrlich (1854-1915) y Fritz Haber (1868-1934).

Mas lo cierto es que la mayoría de judíos confiaron en la educación y, consiguientemente, en la cultura alemana. Así parece oportuno recordar los años de formación de Joseph Roth, según recoge Géza von Cziffra. A pesar de haber nacido en la ciudad fronteriza de Brody (Galitzia oriental), con una población mayoritariamente hebrea, no asistió a la escuela judía (*cheder*) que se asemejaba a una escuela talmúdica, ya que concurrió a un Instituto (un *Gymnasium*) en que católicos y judíos se repartían al cincuenta por ciento impartiendo clase los sábados. «Era el primero de la clase –recuerda Roth–, mis compañeros judíos me envidiaban, incluso me atacaban y combatían. Los otros casi nunca. Eran mucho menos orgullosos en la escuela, porque su futuro estaba asegurado por la posición social de los padres o por su fortuna»⁷⁶.

⁷³ BENSUSSAN, Gérard: «Juifs et Allemands: la croisée du langage», *Revue germanique internationale*, 5 (1996), pp. 7-14. [En línea] 5 (1996), puesto en línea el 21 de diciembre 2010, consulta el 11 de febrero de 2014. URL: <http://rgi.revues.org/541>.

⁷⁴ VÁNDOR, Jaime: «Judaísmo y cultura centroeuropea: 1880-1940», *El Olivo*, XVII, 37 (1993), pp. 177-189.

⁷⁵ STERN, Fritz: *El mundo alemán de Einstein. La promesa de una cultura*, op. cit., p. 81.

⁷⁶ CZIFFRA, Géza von: *El santo bebedor. Recuerdos de Joseph Roth*, Barcelona, Acantilado, 2009, p. 52.

Si acudimos a los recuerdos de Soma Morgenstern, correspondiente a los años de juventud en Galitzia oriental, se observa cómo la formación de los judíos comenzaba en el ámbito familiar y proseguía en el gimnasio. De este modo, aquellos judíos cultos adquirirían la condición de verdaderos políglotas. Él empezó a aprender el hebreo a los tres años, a los siete «conocía prácticamente todos los alfabetos del ámbito cultural judeocristiano, a excepción del griego, que aprendería más tarde, en el instituto»⁷⁷. A pesar de vivir en Galitzia, tierra del imperio austríaco donde el alemán era obligatorio, la mayor parte de alumnos polacos y ucranianos no dominaban la lengua germánica. En cambio, con los alumnos judíos –de cara a su asimilación– la cosa era distinta. «La mayoría de los alumnos judíos, en cambio, dominaba la lengua alemana hasta tal punto que, tras el examen de bachillerato, podían continuar estudios superiores en Viena o en cualquier otra universidad alemana. En mi caso lo especial fue justamente mi padre»⁷⁸. También éste fue el itinerario seguido por Franz Kafka, que fue educado en lengua alemana, la «lengua del “enclave” culto y burgués de Praga»⁷⁹. Como hemos visto anteriormente, el caso de Canetti es muy ilustrativo, ya que, además de hablar ladino, inglés, francés y alemán, fue iniciado en el hebreo a fin de poder recitar correctamente el *haddish*, la oración fúnebre por su padre⁸⁰.

También las mujeres experimentaron este deseo de saber, con lo que algunas familias judías no dudaron que sus hijas se introdujesen en el mundo de los estudios universitarios. De hecho, las madres y abuelas de aquellas familias judías –ya fuesen alemanas, francesas o rusas– educaron a sus hijos, con independencia del sexo, en un ambiente de sensibilidad. Ello se palpa en los años de formación doméstica de Marcel Proust y de Elías Canetti, que contaron con el apoyo y la dirección de unas madres cultísimas. Así Raïssa Maritain –después de que su familia se instalase en Francia proveniente de Rusia, donde los pogromos castigaron duramente a la población judía– estudió bachillerato y se interesó por la filosofía. A la edad de 17 años ingresó en la Sorbona matriculándose en la Facultad de Ciencias. Allí aprendió botánica, geología, psicología y embriología⁸¹. También podemos traer a colación el caso de Elisabeth Ephrussi, que en 1918 entró en la Universidad de Viena para estudiar filosofía, derecho y economía, doctorándose en derecho el año 1924. «Era una elección muy judía, en cierto sentido: en las tres disciplinas había una fuerte presencia judía. Judía era una tercera parte de la Facultad de Derecho»⁸².

Acaso por esto, la historia judía se convirtió en una tradición oculta, basada no tanto en el cultivo consciente de la continuidad como en la persistencia y profundización durante siglos de unas determinadas condiciones, que fomentaron la

⁷⁷ MORGENSTERN, Soma: *En otro tiempo. Años de juventud en Galitzia oriental*, Barcelona, Editorial Minúscula, 2005, p. 15.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 120.

⁷⁹ KAFKA, Franz: *Carta al padre y otros escritos. Fragmentos de cuadernos y hojas sueltas*, introducción, traducción y notas de Carmen Gauger, Madrid, Alianza Editorial (3.ª ed.), 2014, p. 23.

⁸⁰ CANETTI, Elías: *La lengua absuelta*, op. cit., p. 107.

⁸¹ MARITAIN, Raïsa: *Les grans amistats*, Barcelona, Claret, 2003.

⁸² DE WAAL, Edmund: *La liebre con ojos de ámbar. Una herencia oculta*, Barcelona, Acantilado, 2012, p. 226.

creatividad de poetas, escritores y artistas, sin olvidar su facilidad para las lenguas. Ante una Europa secularizada, los judíos se vieron obligados a adaptarse a un mundo moderno que exaltaba la importancia del progreso técnico, una manifestación del Anticristo según Joseph Roth, ya que «los inventos, bendición del espíritu, se han convertido en elemento del Anticristo»⁸³. También el Anticristo tomó cuerpo en los antisemitas que en la Rusia zarista lanzaron los pogromos contra los judíos, a fines del siglo XIX, con «la intención de aterrorizar a los jóvenes judíos revolucionarios» aunque, a la larga, los pogromos silenciosos constituyeron una sistemática persecución que limitaba los derechos de los judíos que eran confinados territorialmente⁸⁴.

Al cabo, los judíos de la Europa oriental –presionados por los pogromos rusos– emigraron de las aldeas rurales hacia las ciudades del centro de Europa, estableciéndose en Viena, Berlín y París, donde se encontraban las más importantes juderías occidentales, según describe Joseph Roth en *Judíos errantes* (1927). Bien es cierto que la caída del Imperio Austro-húngaro favoreció la inseguridad de los judíos que, después de 1918, vieron como el antisemitismo (ya presente en Francia desde fines del siglo XIX) aumentaba en el mundo germánico sin cesar. Elías Canetti recuerda cómo en Viena, durante la guerra, los judíos evacuados de Galitzia eran llamados «galicianos», reprimiendo la palabra «judío», y sustituyéndola por la de «fugitivos»⁸⁵.

Justamente aquellos tres escenarios urbanos (Viena, Berlín y París) fueron los emplazamientos de las operaciones económicas y sociales de los Ephrussi, radiografiados de manera lúcida por Edmundo de Waal que no orilla el famoso *affaire Dreyfus* –militar acusado falsamente de espionaje–, polémica que se alargó durante 12 años, entre 1894 y 1906⁸⁶. A fin de cuentas, el ejército galo –que seguía la estela de *la Grande Armée* napoleónica– no podía aceptar fácilmente en sus filas a oficiales judíos⁸⁷. Sin embargo, conviene tener presente que en Francia la asimilación utilizó no una vía cultural, sino cívico-política a través del discurso de la III República francesa: en tierras galas –que también vieron crecer el antisemitismo– la *République*, con su ideario basado en el trilema de la Revolución (1789), substituyó a la *Bildung*⁸⁸.

Con todo, no hay que perder de vista que gracias al ideario republicano –primero de la Revolución (1789) y después de la III República (1871-1940)– los judíos pudieron concurrir –no sin reticencias– a la Universidad, situación que cambió su horizonte social abriendo la perspectiva de la asimilación. Tal dinámica también se dio en Inglaterra, donde la figura de Benjamin Disraeli –primer ministro inglés en dos ocasiones durante la época victoriana– parecía confirmar

⁸³ ROTH, Joseph: *El Anticristo*, introducción de Ignacio Vidal-Folch, Madrid, Capitán Swing Libros, 2013, p. 49.

⁸⁴ ROTH, Joseph: *Judíos errantes*, Barcelona, Acantilado, 2008, p. 114.

⁸⁵ CANETTI, Elías: *op. cit.*, p. 138.

⁸⁶ LÖWY, Michael: «Victor Basch y Bernard Lazare: dos intelectuales dreyfusistas», *op. cit.*, pp. 89-106.

⁸⁷ DE WAAL, Edmundo: *op. cit.*, pp. 115-117.

⁸⁸ BENSUSSAN, Gérard: «Juifs et Allemands: la croisée du langage», *Revue germanique internationale*, *op. cit.*

la asimilación de los judíos, después de la preceptiva conversión. En realidad, y después del éxito en el mundo de los negocios, la formación (*Bildung*), el gusto por las artes con una especial predisposición para la música y la literatura, la dedicación a la ciencia (*Wissenschaft des Judentums*) en la Universidad e, incluso, la política (Disraeli, Rathenau) fueron los ámbitos que utilizaron los judíos para aumentar su prestigio y mejorar su posición social. Tanto es así que la historiografía –y aquí seguimos los trabajos de Bensussan– ha articulado la expresión de *Bildungsjuden*, judíos por la cultura, para designar la opción de la asimilación pedagógico-cultural, una vía genuinamente ilustrada, ya fuese alemana o austríaca⁸⁹.

No es de extrañar, pues, que Joseph Roth optase por defender la causa imperial y el catolicismo, los dos pilares de la monarquía de los Habsburgo, temas que junto al militarismo se encuentran presentes en sus narraciones literarias. La cripta de los capuchinos en Viena, donde están enterrados los emperadores de la dinastía habsburguesa, constituye un referente inequívoco en la literatura de Roth, cuyo *Judíos errantes* marcó el inicio de su amistad con Stefan Zweig, estableciéndose una extensa correspondencia entre ambos, en que el tema de la asimilación emergió en más de una ocasión. El mismo Zweig –en la oración fúnebre dedicada a Josep Roth en 1939– destacaba la dimensión germánica del pensamiento y la obra de Roth, uno de los espíritus más selectos de la literatura alemana contemporánea. Así llega a afirmar que los judíos –como Roth, que procedía del Este– fueron quienes mantuvieron viva la cultura alemana, con lo que se acentúa la contribución judía a la idea de la *Mitteleuropa*. «Los nombres de Goethe, Hölderlin, Schiller, Schubert, Mozart y Bach fueron para los judíos del este no menos sagrados que los de sus patriarcas»⁹⁰. A continuación, Zweig inscribe a Roth en la línea de aquellos espíritus que defendieron la cultura en sintonía con los principios del espíritu y de la libertad, inherentes a la idea de *Bildung*, esto es, la ciudadanía universal y la libertad del espíritu⁹¹. Dicho esto, parece evidente que los judíos sobrevaloraron la educación, la *Bildung*, a la que según George Prochnik mostraron una auténtica devoción, que no fue suficiente para frenar el ascenso de Hitler. «La reverencia por la *Bildung*, esa idea mágicamente potente del desarrollo completo y riguroso del carácter intelectual, basado en la fluidez a la hora de conocer el canon occidental, había hecho imposible que los alemanes educados se tomaran en serio a Hitler, escribe Zweig»⁹².

Aparte de lo que decimos, no cabe duda de que un número cada vez mayor de judíos de toda Europa, sobre todo adinerados, construía un hogar espiritual a través del mundo de la cultura. No en balde, Stephan Zweig –uno de los autores que mejor ejemplifica la idea de humanidad cosmopolita, a partir de un paneuropeísmo de signo humanista y pacifista– elogió a Erasmo y combatió a Calvino⁹³. Al contraponer Sebastián Castellio a Calvino, apuesta por lo humano (la tolerancia, la libertad,

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ ZWEIF, Stefan: *El legado de Europa*, Barcelona, Acantilado, 2003, p. 271.

⁹¹ *Ibidem*, p. 271.

⁹² PROCHNIK, George: *El exilio imposible. Stefan Zweig y el fin del mundo*, Barcelona, Planeta, 2014, p. 75.

⁹³ *Ibidem*, pp. 37-38.

la conciencia) frente al fanatismo religioso (intolerancia, sujeción, violencia)⁹⁴. En otros lugares, Zweig pone a Erasmo en relación con Spinoza y Lessing, por permanecer fiel a la humanidad. Los erasmistas –argumenta Zweig– «substituyen la religión por la idea de un auge imparable de la humanidad»⁹⁵. Tanto es así que Erasmo se convierte en un antecedente de Lessing y Natorp, los defensores de la humanidad, apóstoles de la nueva fraternidad universal que había de presidir las relaciones del género humano que tomaron cuerpo en la idea de Humanidad, uno de los polos de atracción de la pedagogía moderna.

De conformidad con su europeísmo de raíz erasmista, Zweig ve la asimilación como una realidad que, a pesar de las manifestaciones antisemitas, no hará más que crecer. Europa se convierte, pues, en la condición de posibilidad de la asimilación, tal como Zweig reconoce en una carta de 1929 remitida a Joseph Roth: «La cuestión judía se resuelve (por desgracia) disolviendo todas las diferencias en nuestra retorta europea, que gira cada vez más deprisa»⁹⁶. Lógicamente, la respuesta de Roth no se hizo esperar empleando un tono menos optimista, ya que además de reivindicar su condición de judío pobre y errante lanza pullas contra los judíos orientales, una especie de parias que reflejó en su literatura. Aquí quizás sea conveniente recuperar una leyenda que Roth incluye en *Judíos errantes*, según la cual un viejo judío –un hombre sabio, escritor de la Torá– exclama que «el temor de Dios ofrece siempre más seguridad que lo que se conoce por moderna humanidad». A lo cual, Roth apostilla: «El viejo no sabía que la humanidad ya no es moderna»⁹⁷, afirmación que pone de manifiesto que la humanidad –después de la Gran Guerra– vivía una nueva época ya no moderna, sino la que sigue a la crisis de la modernidad, es decir, una postmodernidad (o, si se quiere, una modernidad nihilista) que es fruto del Anticristo, obra que Roth publicó en 1934.

Está claro que Roth desconfiaba del pueblo judío que veía depauperado y a la deriva, un pueblo que había perdido la fe en Jehová, un pueblo encogido y mezquino que había abandonado el estudio de la Ley (Torá) y del Talmud, si bien reconoce que su historia depende (y mucho) de la emancipación, pero ahora sus enemigos no son los cristianos sino los bárbaros sin Dios. El 22 de marzo de 1933 escribe a Zweig lo siguiente:

Más que de Egipto, venimos de la «emancipación», de la humanidad y, en una palabra, de lo «humano». Nuestros antepasados son Goethe, Lessing y Herder, no menos que Abraham, Isaac y Jacob⁹⁸.

Es de notar que los relatos de Joseph Roth ponen al descubierto las miserias y flaquezas del pueblo llano hebreo, que a pesar de su deambular por el mundo

⁹⁴ ZWEIG, Stefan: *Castellio contra Calvino. Conciencia contra violencia*, Barcelona, Acantilado, 2001.

⁹⁵ ZWEIG, Stefan: *Erasmo de Rotterdam. Triunfo y tragedia de un humanista*, Barcelona, Paidós, 2006, p. 106.

⁹⁶ ROTH, Joseph y ZWEIG, Stefan: *Ser amigo mío es funesto. Correspondencia (1927-1938)*, Barcelona, Acantilado, 2014, p. 16.

⁹⁷ ROTH, Joseph: *Judíos errantes*, op. cit., p. 101.

⁹⁸ ROTH, Joseph y ZWEIG, Stefan: *Ser amigo mío es funesto. Correspondencia (1927-1938)*, op. cit., p. 87.

encontraba tiempo para acudir diariamente a la sinagoga sin abandonar las plegarias. De ahí que muchos judíos –que la Primera Guerra Mundial trasladó en gran número de las zonas bélicas del frente oriental a las ciudades de la retaguardia– soñasen con la emigración a los Estados Unidos, como válvula de escape y salida. «Un judío no puede desear nada mejor que llegar a América»⁹⁹. Por ello, Joseph Roth observó que aquellos judíos humildes y piadosos, que vivían desperdigados por el Imperio Austro-húngaro durante la etapa de entre siglos, también fueron tentados por el signo de los nuevos tiempos al ver que el mundo –su mundo, el mundo de la seguridad imperial– se hundía a pasos agigantados no sólo por la llegada de la técnica moderna, sino porque la Guerra del 14 cambió el orden de las cosas.

A los ojos de muchos judíos, América representaba la nueva tierra prometida y Nueva York suplantaba el sueño del asentamiento definitivo en Jerusalén. «Creía –se refiere a Mendel Singer, el maestro protagonista de *Job*– lo que decían sus hijos de que América era la tierra de Dios, Nueva York la ciudad de los milagros y el inglés la lengua más hermosa»¹⁰⁰. Además el auge del antisemitismo favorecía el deseo de viajar a América y la posibilidad de empezar allí una nueva vida, sobre todo para aquellos judíos que no habían tenido éxito en su asimilación social, ni tampoco en el mundo de los negocios. Ante tal horizonte, el judío adquirió –según Joseph Roth– la condición de peregrino. «En lo más tierno de su infancia, el niño judío comienza en Alemania su siniestra peregrinación desde la natural confianza, propia del alma infantil, hacia el miedo, el odio, el extrañamiento y la desconfianza»¹⁰¹. Los argumentos que expone Roth en el prefacio a la segunda edición de *Judíos errantes* (1937) deja claro que los judíos «no han sido tratados como una minoría, sino como inferiores»¹⁰². No hay duda posible: el judío errante del pasado encontró en la Europa del siglo xx –sobre todo después de 1918– un campo abonado para el peregrinaje que apuntaba no sólo hacia Jerusalén, sino también a América, para algunos un paraíso, para otros una tierra inhóspita.

En el universo de Roth el imperio del águila bicéfala –que Magris retrata en *El Danubio* (1986)– favorecía la libertad religiosa y la circulación libre de las personas en una geografía sin fronteras ni visados. Canetti recuerda que viajaban por el curso fluvial danubiano entre Rustschuk, la actual Ruse búlgara, y Viena. Las diferentes confesiones (judíos, cristianos e, incluso, musulmanes) convivían en un mundo en que las nacionalidades –que surgieron después de 1918– quedaban integradas en el imperio. De ahí que Magris –que acuña el término de *Mitteleuropa*, la Europa central con predominio alemán– contraponga el Danubio –un río que responde al *ethos* del Imperio Austro-húngaro– al Rin, el río germano por excelencia. Ambos, empero, se mostraron hostiles hacia los judíos.

Según Roth, las nacionalidades surgidas en el siglo xix rompieron un equilibrio territorial, con lo cual el entendimiento entre los diferentes pueblos del impero salió mal parado. No por azar, las crónicas periodísticas que llegaron hasta nosotros

⁹⁹ ROTH, Joseph: *Job. Historia de un hombre sencillo*, Barcelona, Acantilado, 2007, p. III.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 140.

¹⁰¹ ROTH, Joseph: *Judíos errantes*, op. cit., p. 16.

¹⁰² *Ibidem*, p. 17.

durante la Gran Guerra daban cumplida noticia del Imperio Austro-húngaro. Si el imperio germánico presentaba un censo de 70 millones de personas, el austro-húngaro alcanzaba los 55 millones.

En Austria –escribía el coronel Mariano Rubió y Bellvé en *La Vanguardia* el 7 de noviembre de 1915– hay diez millones de alemanes, seis millones de checos o bohemios, moravos y eslovacos, cinco millones de polacos, tres millones de rutenos y tres millones de eslavos, serbios, croatas, italianos, dálmatas, rumanos, magiars y turcos. En Hungría la raza predominante es la húngara o magiar, de la cual hay nueve millones de representantes. Además, existen más de dos millones de alemanes, dos millones de eslavos, tres millones de rumanos, y cuatro millones de rutenos, croatas, serbios eslovenos y de otras nacionalidades. En resumen, en el Imperio austro-húngaro es una taracea de trece nacionalidades, cada una con su lengua propia, con sus costumbres peculiares y, muchas de ellas, con aspiraciones independientes y generalmente contradictorias¹⁰³.

Por lo demás, Roth insistía que la idea nacional es occidental y que, por ende, determinó la emergencia de las diferentes nacionalidades del Imperio Austro-húngaro y, por extensión, favoreció el surgimiento del sionismo que como es bien sabido creció en las calles vienesas. Del mismo modo que polacos, checos y húngaros reclamaban su nación, los judíos sionistas hicieron lo mismo. «La carencia de un “terruño” propio en Europa la sustituyeron por la aspiración a la patria palestina»¹⁰⁴.

Desde luego el pueblo judío también asumió el ideal del Wilhelm Meister, entendido como proceso personal de adquisición cultural en vista a la formación de la personalidad individual, en un ambiente de libertad y crecimiento espiritual que respondía al ideario pedagógico –esto es, la teoría de la formación humana– de Wilhelm von Humboldt. Pero, como venimos señalando, a fines del siglo XIX y comienzos del XX –sobre todo después de la Gran Guerra– la universidad –como la cultura alemana en general– seguía una deriva nacionalista, hostil a los judíos.

Según este estado de cosas, en la víspera de la Guerra del 14 las manifestaciones antisemitas no eran infrecuentes en la Universidad alemana, tal como dejó constancia Walter Benjamin en sus escritos universitarios cuando frecuentaba los círculos de la izquierda del movimiento de la juventud (*Jugendbewegung*), cuyo líder era Gustav Wyneken, con quien rompió en 1915. Un poco antes de la ruptura, Benjamin dio cuenta y razón del primer Congreso de la Juventud Alemana Libre, reunido en Kassel entre los días 10 y 12 de octubre de 1913. Al decir de Benjamin, la juventud se mantuvo en silencio llevando la voz cantante los líderes de un movimiento que no manifestaban deseos de combatir el peso de la tradición paterna y escolar. Pero lo peor estaba por llegar.

¹⁰³ RUBÍO Y BELLVÉ, Mariano: *Filosofía de la Guerra. Juicios, observaciones y comentarios relativos a la gran lucha de las naciones. Artículos publicados en La Vanguardia de Barcelona, durante los años 1915 y 1916*, Barcelona, Editorial Minerva, 1917, p. 104.

¹⁰⁴ ROTH, Joseph: *Judíos errantes*, op. cit., p. 35.

Al entregar los premios deportivos, se nombró el apellido Isaacsohn, y se oyó la risa de una minoría. Mientras una sola de tales personas tenga sitio entre los jóvenes alemanes libres, careceremos de juventud y de nobleza¹⁰⁵.

En 1915, Hermann Hesse –con los pies en Suiza y la vista puesta en Alemania– describía este panorama, que evidenciaba el giro vivido por la sociedad alemana que despreciaba una tradición pedagógica de raigambre neohumanista que –a estas alturas– era acusada de ser la responsable de la derrota militar:

En lugar de la Alemania de Goethe tenemos ahora la Alemania de Bismarck o Jagow; en vez de la tierra de los poetas y sabios, el imperio de los cañones y cuarteles, y en lugar de la patria del romanticismo, la patria del servicio militar obligatorio¹⁰⁶.

A decir verdad, lo que queremos señalar es que la vía representada por Goethe y Humboldt tampoco dejó satisfecho a Franz Rosenzweig, discípulo predilecto de Hermann Cohen, que no sólo se alejó del pensamiento del idealismo alemán, sino también de su orientación pedagógica, indicando –a partir de 1917, cuando publica *Zeits ists*, donde plantea que ha llegado el tiempo del estudio del judaísmo– que se debía seguir la ruta del judaísmo¹⁰⁷. Justamente Rosenzweig, en la introducción a los escritos judíos de Hermann Cohen, dejó constancia de su insatisfacción hacia la Universidad alemana, que valora como una institución moderna, que vincula al espíritu de Jena donde germinó la idea de la *Bildung*, no sólo desde la perspectiva individual (formación humana) sino también social (ideal de la humanidad)¹⁰⁸. Sea como fuere, la Universidad alemana –inspirada en el modelo berlinés– no respondió a las expectativas sociales de los judíos, aunque Cohen ingresó en la Universidad de Marburgo el 1873, cuando «los grandes sistemas se habían hundido» y donde se asentó la filosofía neokantiana.

Vale la pena recordar que Rosenzweig –al rastrear los años de formación de su maestro Hermann Cohen– percibe el estado de debilidad en que había quedado el judaísmo después del proceso de emancipación y asimilación:

El judaísmo alemán, tras alcanzar la emancipación política, cae en el sopor de la digestión de quien está saturado; un sopor del que fue físicamente despertado ya por el movimiento sionista de nuestros días. En el Seminario Rabínico de Breslau, Cohen, después de haber adquirido hasta sus dieciséis años –simultaneándolos con la asistencia al instituto– los fundamentos de una educación talmúdica que se extendía incluso a las obras filosóficas de Maimónides y Bahya, tuvo por maestros a algunos de los espíritus rectores de aquella época tan viva¹⁰⁹.

¹⁰⁵ BENJAMIN, Walter: *Obras*, Libro II/vol. I, Madrid, Abada editores, 2010, 2.ª ed. [El traductor indica en nota a pie página que el apellido Isaacsohn es claramente judío].

¹⁰⁶ HESSE, Hermann: *Escritos políticos 1914/1932*, Barcelona, Editorial Bruguera (3.ª ed.), 1981, p. 66.

¹⁰⁷ MEIR, Ephraim: *The Rosenzweig Lehrhaus: Proposal for a Jewish House of Study in Kassel inspired by Franz Rosenzweig's Frankfurt Lehrhaus*, Ramat Gan (Israel), Ban Ilan University-The Faculty of Jewish Studies, 2005, p. 18.

¹⁰⁸ SOLÉ I MIR, Teresa: «Jena i Weimar, 1794-1796», *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia*, 2 (1988), pp. 207-216.

¹⁰⁹ ROSENZWEIG, Franz: «Introducción a los Escritos judíos de Hermann Cohen», en *Judaísmo y límites de la modernidad*, Barcelona, Riopiedras, 1998, p. 23.

Pues bien, de todo esto se desprende que además de la oposición entre anti-semitismo y sionismo –el movimiento surgido en Viena a fines del siglo XIX bajo la dirección de Theodor Herzl (1860-1904)¹¹⁰– también aparece la dialéctica entre el europeísmo pacifista representado por Zweig y el austro-catolicismo de Joseph Roth que no se corresponde con el ideal moderno de humanidad. Junto a estas opciones, tenemos el pensamiento neohebraico que nace en la ciudad de Fráncfort, que vivió un auténtico renacimiento judaico al socaire de los vientos del romanticismo y del mesianismo activo con la mirada puesta en un futuro prometedor. Efectivamente, allí Rosenzweig dirigió a partir del mes de octubre de 1920 el Freies Jüdisches Lehrhaus, la Institución Libre de Enseñanza Judía, según traduce García-Baró, una experiencia pedagógica pionera que Gérard Bensussan vincula a la vanguardia de los años veinte, una especie de Escuela Libre y Superior para el estudio de temática religioso-judaica (que en el verano de 1920 se reconocía todavía como la *Volkschule* de la comunidad hebrea de Fráncfort), que se enraíza en la tradición hermenéutica rabínica, propia del judaísmo. Al fin de cuentas, y tal como hemos avanzado en los primeros párrafos de este artículo, la religión judaica configura una de las tres culturas del libro, posiblemente la más genuina y característica¹¹¹.

Nos encontramos, pues, ante una alternativa a las instituciones educativas que favorecieron la asimilación basada sobre los supuestos del neohumanismo y de la tradición pedagógica protestante (Lutero, Comenio, Humboldt, Spranger, etc.). Lejos de la asimilación, Rosenzweig se muestra partidario de la rejudaización a través del nuevo pensamiento y de la nueva enseñanza (*neues Lernen*)¹¹². Justamente este mismo autor –Gérard Bensussan– recuerda que Rosenzweig manifestó su interés por las cuestiones pedagógicas, y que en 1916 ante la aparición de un proyecto de reforma del sistema escolar alemán, *Volkschule und Reichsschule*, «animé d'un esprit quelque peu humboldtien, européen et antinationaliste». Así Rosenzweig elaboró –cuando se encontraba movilizado en Macedonia– una respuesta que entroncaba con el punto de vista teológico judío, cosa lógica si tenemos en cuenta que en su universo mental *La Estrella de la Redención* (1921) –elaborada a partir de una serie de tarjetas postales enviadas desde el frente de guerra– viene a suplantar la Idea de Hegel¹¹³. De manera que de aquella casa o centro de estudio (*Lehrhaus*) emergió un «nuevo pensamiento» e, igualmente, una «nueva educación»: la *Bildung und kein Ende* que puede ser vista como una respuesta judaica a la crisis que desencadenó la Gran Guerra, una crisis larvada desde hacía tiempo y que se agudizó a partir de 1919 y que movió a los judíos a trazar no sólo un pensamiento propio (el «nuevo pensamiento») sino también unos nuevos centros de educación superior.

¹¹⁰ JOHNSTON, William M.: *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*, op. cit., pp. 815-823.

¹¹¹ GARCÍA-BARÓ, Miguel: «El pluralismo religioso en la perspectiva del pensamiento judío contemporáneo, según Franz Rosenzweig», *El Olivo*, xxv, 54 (2001), p. 92.

¹¹² BENSUSSAN, Gérard: «Franz Rosenzweig et le Freies Jüdisches Lehrhaus de Francfort», *Revue germanique internationale*, 17 (2002), pp. 203-215. [En línea] 17 (2002), puesto en línea el 26 de enero 21 de 2011, consulta el 11 de febrero de 2014. URL: <http://rgi.revues.org/899>.

¹¹³ *Ibidem*.

Procede señalar que la propuesta de Rosenzweig de la *Bildung und kein Ende* corresponde al título de un pequeño ensayo de una veintena de páginas publicado en 1920, que remite al Antiguo Testamento, al epílogo del Eclesiastés, donde se lee lo siguiente:

Las palabras del sabio son como agujones y como clavos hincados de que cuelgan provisiones, y todas son dadas por un solo pastor. No busques, hijo mío, más de esto, que el componer libros es cosa sin fin y el demasiado estudio fatiga al hombre (12, 12).

Bien se comprende, a la vista de lo que exponemos, que el camino del modelo universitario alemán no favoreció la asimilación, aspecto que queda confirmado igualmente en lo que concierne a la vía pedagógica, es decir, al paso de los hijos de las familias judías por las instituciones educativas germanas, ya fuesen alemanas o austríacas. En última instancia, la inauguración en 1920 de la Institución Libre de Enseñanza Judía de Fráncfort, que dirigió Rosenzweig, pretende ser una alternativa a la asimilación pedagógica que se produjo desde comienzos del siglo XIX, sobre la base de que la lectura e interpretación de los textos es algo sin fin.

En el fondo, si la formación (*Bildungsjuden*) –en su sentido cultural, artístico y científico– no garantizó la asimilación, tampoco la escuela –primaria y secundaria– ayudó en gran medida. Mientras tanto, Alemania –tierra de libertad desde la época de Lutero, Lessing y Goethe– había abandonado, siquiera en parte, esta orientación, acentuándose los sentimientos nacionalistas, pangermanistas y expansionistas que alentaron ideológicamente y prepararon militarmente la movilización que condujo a la Primera Guerra Mundial, cuyas funestas consecuencias precipitaron la llegada del nazismo que no dudó en encender una hoguera ante el edificio de la universidad berlinesa.

Allí justamente, en la capital de Reich y ante su universidad, el 10 de mayo de 1933 se quemaron libros de autores considerados decadentes y disolventes.

Todo el mundo civilizado –escribe el editor norteamericano del *Diario* de Goebbels– se indignó cuando la noche del 10 de mayo de 1933, los libros de los autores que disgustaban a los nazis, incluyendo entre ellos los de la autora norteamericana Hellen Keller, fueron quemados con toda solemnidad en la inmensa Franz Joseph Platz, entre la Universidad de Berlín y la Ópera del Estado, cerca de la Unter den Linden. Yo fui testigo de aquella escena¹⁴.

El caso es que las estatuas de los hermanos Humboldt –emplazadas a ambos lados de la puerta principal de la Universidad de Berlín– fueron testigos silenciosos de aquel acto de barbarie, que puso en evidencia la degradación en que había caído la universidad alemana.

En substancia, la destrucción de libros puede interpretarse como el resultado de un proceso de larga duración, iniciado en el siglo XIX con diversas manifestaciones antisemitas, una dinámica que arreció después de la Primera Guerra Mundial. El ambiente en 1919 se hizo difícil de respirar, pero en 1933 las cosas llegaron al paroxismo. Como es lógico, la Universidad no pudo esquivar este clima antisemita,

¹⁴ GOEBBELS, Joseph: *Diario*, Barcelona, Plaza & Janés, 1960, p. 25.

quedando desplazados los judíos a lugares marginales y periféricos. De cualquier modo, algunos estudiantes judíos –con capacidad económica suficiente– se cambiaban cada semestre de universidad –como hicieron Hannah Arendt y Hans Jonas– a fin de seguir las enseñanzas de los mejores profesores¹¹⁵. Con este trasfondo, y ante al nacionalismo antisemita de algunos grupos estudiantiles, los judíos respondieron con la creación de agrupaciones sionistas. Pero hubo pensadores –y aquí Rosenzweig ocupa un lugar de privilegio– que no participaban del sueño sionista, sino de mantener viva la tradición hebraica en el seno de la cultura alemana. Con todo, Rosenzweig no estaba sólo ya que contaba con el apoyo de otros autores como Martin Buber y Gershom Scholem, más cercanos al ideal sionista.

3. Fráncfort, 1920: el *Freie Jüdische Lehrhaus* y la pedagogía neohebraica

Ciertamente si entendemos por postmodernidad aquello que ha seguido a la crisis de la razón moderna –esto es, el pensamiento racionalista e idealista, que destaca la importancia del yo– bien podemos establecer que, desde el último tercio del siglo XIX, se oyeron voces que deseaban dar alternativas a la filosofía hegeliana, probablemente la postrera gran construcción sistemática del pensamiento moderno. Si Nietzsche apostaba por la voluntad de poder y Kierkegaard por una angustia existencial, hubo posiciones –como las de Hermann Cohen (1848-1918) y Paul Natorp (1854-1924), ambos representantes de la escuela filosófica de Marburgo, una línea de pensamiento que sigue los postulados de la modernidad– que recomendaban el retorno a Kant, es decir, a una filosofía trascendental que se manifiesta también en el neokantismo y en la fenomenología (Husserl). La filosofía trascendental, por tanto, supone colocarse en continuidad con la filosofía moderna que le precede en tanto que afirma una subjetividad plena, la trascendental, que además se entiende como conciencia y se identifica con lo absoluto.

De acuerdo con esta posición trascendental, la tradición pedagógica del idealismo alemán posee una doble dimensión, no únicamente empírica (como sucede con la mayoría de pedagogos que se han interesado por las cuestiones educativas desde una perspectiva práctica), sino que además incorpora un aspecto trascendental de modo que se puede hablar –en el caso de los idealistas– de dos pedagogías. A saber, pedagogía empírica que según el esquema herbartiano se basa en disciplinas como la psicología y la ética y la pedagogía trascendental que «se funda en la Metafísica y se mueve siempre en terreno metafísico»¹¹⁶. Frente al realismo de la pedagogía empírica –común a la mayoría de los educadores preocupados por resolver cuestiones prácticas, como se observa en los discursos gimnasiales de Hegel– aparece la pedagogía trascendental que «considera al hombre y sus fines a la luz de unos principios *trascendentes*, con lo cual la educación cobra un sentido y unas funciones también trascendentes»¹¹⁷.

¹¹⁵ JONAS, Hans: *Memorias*, Madrid, Losada, 2005.

¹¹⁶ QUINTANA CABANAS, José María: *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos-Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013, p. LXXXVIII.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. LXXXVIII.

Sin forzar demasiado el argumento, podemos situar la Pedagogía Social (1899) de Paul Natorp, que remarca la importancia de la educación de la voluntad de la comunidad, en el apartado de los pedagogos trascendentales¹¹⁸. Resulta evidente que Natorp insiste –de acuerdo con los postulados kantianos que circunscriben la religión a los límites de la razón– en la fuerza del ideal de Humanidad, y así sitúa la religión dentro de los límites de la Humanidad (una especie de remedo de la mera razón). Por esta vía, la Humanidad se convierte en una especie de absoluto en que queda diluida la idea de comunidad¹¹⁹. Tal planteamiento contrasta con el que seguirá Hermann Cohen –su compañero de cátedra en Marburgo– que abor-
dó –sobre todo durante los últimos años de vida– la religión desde las fuentes del judaísmo, obra que se publicó el 1919, un poco después de la muerte de su autor¹²⁰.

Según recuerda Rosenzweig, Hermann Cohen fue hijo de un cantor de la sinagoga que dio a su hijo una educación talmúdica, aunque pronto perdió los referentes judíos en beneficio de una asimilación que le llevó a prestar con éxito sus servicios en la Universidad de Marburgo, circunstancia ciertamente novedosa en un mundo académico hostil a la incorporación de docentes judíos no bautizados¹²¹. Si en un primer momento Cohen se muestra como neokantiano partidario de un humanismo universal, con vocación socialista y abierta a la asimilación, en su último periodo afirma su creencia en el monoteísmo absoluto del judaísmo y en la promesa de una edad mesiánica que se ha renovado en las fuentes de los profetas. «Para Hermann Cohen razón, religión, ley y ética son eslabones de una misma cadena que persiguen un único propósito: reformular la ética, con la aportación que le ofrece el pensamiento judío»¹²². Por tanto, en Cohen se produce un descentramiento desde el yo –eje central de la filosofía idealista, de la religión de la razón– hasta Dios, a Yahvé, el Otro. En cuanto a su biografía, sólo nos queda añadir que su esposa Martha pereció a los 83 años, en 1942, víctima del nazismo¹²³.

En todo caso, Cohen alcanzó pronto una gran notoriedad académica primero por su reinterpretación de la filosofía de Kant. Ahora bien, y tal como hemos avanzado, Cohen retorna a la religión de sus antepasados comprometiéndose –sobre todo a partir de 1912– con la causa judía. Así pues, y ante el aumento de las manifestaciones antisemitas, Cohen –que al igual que su discípulo Franz Rosenzweig no abrazó el sionismo– fue adquiriendo conciencia de su ascendencia judaica, hasta el punto de convertirse en el padre del nuevo pensamiento que

¹¹⁸ NATORP, Paul: *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

¹¹⁹ NATORP, Paul: *Religión y humanidad. La religión dentro de los límites de la Humanidad. Contribución a la fundación de la Pedagogía Social*, Barcelona, Estudio, 1914.

¹²⁰ COHEN, Hermann: *La religión de la razón desde las fuentes del judaísmo*, Barcelona, Anthropos, 2004.

¹²¹ ROSENZWEIG, Franz: «Introducción a los Escritos judíos de Hermann Cohen», en BELTRÁN, Miquel; MARDONES, José María y MATE, Reyes (eds.): *Judaísmo y límites de la modernidad*, Barcelona, Riopiedras, 1998, pp. 13-64.

¹²² ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Evangelino: «Religión y ética en el último Hermann Cohen», en BELTRÁN, Miquel; MARDONES, José María y MATE, Reyes (eds.): *Judaísmo y límites de la modernidad*, op. cit., p. 97.

¹²³ ORRINGER, Nelson R.: *Hermann Cohen (1842-1918). Filosofar como fundamental*, Madrid, Ediciones del Orto, 2000.

rompe los lazos con el idealismo, a la vez que pretende recuperar los valores de la tradición hebraica en consonancia con los principios del romanticismo con su retorno a la religión y del mesianismo activo con su carga profética. Acaso esto explique que el nuevo pensamiento encontró en el *Lerhaus* de Fráncfort, abierto por Rosenzweig en 1920, una importante caja de resonancia.

Muy influido por el giro personal de Cohen, más que por el contenido de sus últimas enseñanzas –de hecho, *La religión de la razón* se publicó, además, póstumamente: Cohen murió casi al tiempo que Rosenzweig empezaba a escribir *La Estrella*, y la última revisión de su libro esperó hasta 1919– Rosenzweig cambió el rumbo de su misma vida profesional cuando salió de la experiencia decisiva de la redacción de *La Estrella*: en vez de integrarse en la universidad alemana, expresa su pensamiento distanciándose definitivamente de ella y fundando en Frankfurt, en 1920, el *Freies Jüdisches Lehrhaus*, donde enseñaron judaísmo, entre otros Buber, Scholem y Fromm¹²⁴.

En uno de sus últimos trabajos, titulado *Kant, el judío, el alemán*, Jacques Derrida abordó las relaciones entre Cohen y Rosenzweig, encuadrando esta línea de pensamiento en paralelo a la representada por Husserl y Heidegger¹²⁵. Mientras la primera se abre a la tradición judaica y a la recuperación de Dios, la filosofía heideggeriana acabará en un existencialismo pesimista que presenta al hombre como un ser abocado a la muerte, posición que lo acercará al nazismo y al que Hannah Arendt responderá con el principio de la natalidad, esto es, con la novedad del que va a nacer. Por su parte, Cohen (*Deutschum und Judentum*, 1915) intentó una síntesis entre el neokantismo y el judaísmo que pretendía revivir la fusión entre el helenismo y el judaísmo que, a través del logos neoplatónico, selló la alianza judeo-helénica. Desde aquí Cohen dirá que los alemanes –lo quieran o no– son judíos al asumir el legado judeo-cristiano que con Lutero, sobre todo al traducir la Biblia al alemán, adquirió connotaciones judeoalemanas, en especial a partir de la traducción bíblica de Mendelssohn. Así se explica que la *Aufklärung*, a diferencia de las Luces y de la Enciclopedia francesas, no supusiese una campaña secularizadora contra la religión, cosa que diferencia notablemente Alemania de Francia.

De esta forma se puede entender que en Alemania la moralidad quedase empujada del lado de la religión, inseparable de una especie de «religión dentro de los límites de la simple razón», como pudo decir Kant, o de «religión en los límites de la mera Humanidad», como aseguró Natorp. Si la visión del siglo XIX había sido un tanto panteísta al promover el ideal de una pansofía universal que se identifica en el ideal de la humanidad, el siglo XX –después del nihilismo generado por la razón moderna– debía volver a las fuentes del monoteísmo, retrayendo –como hace Cohen– la razón a la religión, enmarcándola en las fuentes del judaísmo. «En otras palabras, la tesis de Cohen era que la razón judía es más amplia, más universal y, sobre todo, más racional que la razón moderna, en una medida análoga a como se relacionan desde un comienzo la razón en Grecia y los gérmenes de la razón en Israel»¹²⁶.

¹²⁴ GARCÍA-BARÓ, Miguel: «Sobre *La Estrella de la Redención*», *Ars Brevis*, 4 (1998), pp. 130-131.

¹²⁵ DERRIDA, Jacques: *Kant, el judío, el alemán*, Madrid, Trotta, 2004.

¹²⁶ GARCÍA-BARÓ, Miguel: «Sobre *La Estrella de la Redención*», *op. cit.*, p. 30.

Aunque Cohen no vio el final de la contienda de la Gran Guerra, y a pesar del entusiasmo de primera hora a favor de Alemania (punto coincidente con otros intelectuales judíos), gradualmente fue cambiando de opinión, tal como refleja Rosenzweig, de quien reproducimos las siguientes palabras:

El modo como la guerra se fue desarrollando pesó luego gravemente sobre él. Le produjo un horror profundo el antisemitismo siempre en aumento, que el Estado mismo, con el censo de los judíos, hacía suyo; cuando él, Cohen, había visto en la lucha contra Rusia de toda la juventud judía alemana una lucha por los derechos humanos de los judíos, despreciados por el zarismo. Pero, como dije, no vivió el final¹²⁷.

A estas alturas, las corrientes del judaísmo habían diseñado diversas estrategias desde aquellos que proclamaban casi sin reservas la plena asimilación a la cultura dominante a través de una «silenciosa secularización» y aquellos otros que, de conformidad con la ortodoxia, se manifestaban contrarios a este proceso. No hay duda posible: Hermann Cohen y Franz Rosenzweig –insatisfechos con los resultados de una asimilación que resultó infructuosa, cuando no imposible– optaron por la vía del «nuevo pensamiento», nuevo con relación al idealismo alemán al que abandonaron definitivamente. Entretanto muchos judíos suspiraban con cruzar el Atlántico para instalarse en América, la nueva tierra prometida. Allí obtuvo su nacionalidad Hannah Arendt, después de ser apátrida durante 18 años¹²⁸.

Mientras unos ansiaban emigrar a América otros permanecieron en Europa, realizando una especie de introspección, una revisión de la tradición judaica que precipitó un resurgir neohebraico. Cosa sabida es que, desde Maimónides, la tradición judaica busca los fundamentos de la religión en un racionalismo que se manifiesta también en Mendelssohn y en el mismo Cohen que, ante el creciente antisemitismo que se dio en Alemania desde finales del siglo XIX, tomó conciencia de la postración de la condición judía. No en vano, él había sido el primer profesor judío en la universidad alemana, deseando evitar la exclusión de los estudiantes judíos de las asociaciones y corporaciones universitarias que funcionaban todavía con el viejo sistema de la *Protektion*, a través de la cual los profesores y antiguos alumnos protegían a los nuevos pupilos a través de poderosas asociaciones estudiantiles. Con relación al mundo austro-húngaro, siempre extrapolable a la órbita alemana, William M. Johnston escribe lo siguiente: «La *Protektion* ejerció su influencia no sólo en las cátedras universitarias, sino, de hecho, en la totalidad de las instituciones culturales»¹²⁹.

Entretanto, Franz Rosenzweig –que se había formado filosóficamente junto a Friedrich Meinecke– deseaba alejarse del modelo educativo que derivaba de la vida académica berlinesa que sirvió de modelo para toda Alemania abriendo las puertas a la asimilación del judaísmo liberal. Llegados aquí, nos hemos de referir

¹²⁷ ROSENZWEIG, Franz: «Introducción a los Escritos judíos de Hermann Cohen», *op. cit.*, p. 59.

¹²⁸ SERRANO DE HARO, Agustín: «Fenomenología de la historia y judaísmo (1919-1951)», *El Olivo*, XVIII, 40 (1994), p. 107.

¹²⁹ JOHNSTON, William M.: *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*, *op. cit.*, p. 145.

–siquiera escuetamente– a Meinecke (1862-1954), cuyo historicismo define como la segunda gran aportación del espíritu alemán después de la Reforma. «Ante todo, historicismo no es más que la aplicación a la vida histórica de los nuevos principios vitales descubiertos por el gran movimiento alemán que va desde Leibniz a la muerte de Goethe»¹³⁰. Así pues, Rosenzweig se formó junto a uno de los referentes del historicismo alemán, cuya aventura intelectual completa la iniciada por la filosofía, de manera que el idealismo y el historicismo sirvieron a la cultura germánica para superar el naturalismo. Así, a la larga, se liberó a la historia del dominio de la ley natural al distinguir claramente entre Naturaleza e Historia, lo que daría lugar con Droysen y Dilthey a la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Los méritos del historicismo son importantes ya que la preocupación por establecer los hechos dio un fuerte impulso a la crítica textual y a la hermenéutica entendida como el arte de la interpretación de los documentos, principios que también fueron asumidos –como mínimo parcialmente– por el positivismo historicista y, a la larga, por la pedagogía neohebraica. En cualquier caso, Franz Rosenzweig cambió el punto de mira de las cosas: su historicismo no se basa en la tradición germana e idealista, sino que bebe en las fuentes del judaísmo, aunque fue receptivo –como apunta Löwy– al romanticismo y al mesianismo.

Rosenzweig retomó de Schelling –un *topos* típicamente romántico– la idea de que la poesía originaria y futura de la humanidad se expresa en el mito, que es una estructura primitiva de la comprensión. Pero en vez de interesarse por Homero, Rosenzweig se reapropia del equivalente judío de la mitología griega: la Biblia¹³¹.

Bien mirado, esta nueva manera de pensar destaca la correlación entre Dios y el hombre, punto clave sobre el que se levantará el nuevo pensamiento hebraico y, por extensión, la pedagogía neohebraica¹³². Como hemos avanzado, la novedad del «nuevo pensamiento» (nuevo con relación al idealismo alemán) estriba en la recuperación de las fuentes del judaísmo que establece un tipo de racionalidad ética que rompe con la filosofía ilustrada, universal y cosmopolita, basada en la abstracción trascendental del ideal de Humanidad y, por ende, en la educación del género humano¹³³. A su vez, este «nuevo pensamiento» –insatisfecho con la modernidad y abierto a la utopía– asume la doble ascendencia, judaica y romántica, con lo que es una invitación al retorno a la religión.

En resumidas cuentas, Hermann Cohen (1842-1918), Franz Rosenzweig (1886-1929), Martín Buber (1878-1965) y Emmanuel Lévinas (1906-1996), sin olvidar autores

¹³⁰ MEINECKE, Friedrich: *El historicismo y su génesis*, México, FCE, 1983, p. 12. Sobre la figura de Meinecke pueden consultarse los siguientes trabajos: Díez DEL CORRAL, Luis: «Historicismo y ciencia política en Meinecke», *Revista de Estudios Políticos*, 101 (1958), pp. 25-46 y HERZFELD, Hans: «Friedrich Meinecke, el pensador de la historia», en DIETRICH, Richard (ed.): *Teoría e investigación históricas en la actualidad*, Madrid, Gredos, 1966, pp. 139-159.

¹³¹ LÖWY, Michael: *Judíos heterodoxos. Romanticismo, mesianismo, utopía*, op. cit., p. 41.

¹³² GENNARI, Mario: *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, op. cit.; GENNARI, Mario: *Filosofía della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001, pp. 42-47, pp. 306-311; KAISER, Anna (ed.): *La Bildung ebraico-tesca del Novecento*, Milán, Bompiani, 1999, pp. 1-88.

¹³³ ROSENZWEIG, Franz: *El nuevo pensamiento*, Barcelona, Visor, 1989.

que se convirtieron al catolicismo como Edith Stein (1891-1942), favorecieron, con la recuperación de las categorías teológicas del monoteísmo de Israel, la renovación de la pedagogía con un giro talmúdico, que asume así la memoria bíblica y el principio de correlación entre Dios y el hombre y, por extensión, la correlación del hombre con el hombre. Este pensamiento de origen judío –que desea ser posthelénico y postidealista– rescata el hilo que se inició en Jerusalén, tal como puso de manifiesto Mendelssohn en los tiempos de la Ilustración. Así se reivindica la herencia semítica frente a la helenista, acentuándose el protagonismo del Dios de Abraham, de Isaac y de Jacob, lo cual permite el redescubrimiento del horizonte de la intersubjetividad porque ahora Dios no es el Uno de Plotino, ni el Dios de los filósofos, ni el Ideal de la Humanidad (Krause, Natorp), sino el único Dios de Israel ante el cual cada hombre aparece como un ser radicalmente único. En síntesis, el ser judío se basa en la correlación entre Dios y el hombre y que, por tanto, se distancia del ser neutro y abstracto del pensamiento clásico y moderno.

De esta manera, la *Bildung* neohebraica –emparentada con la *Bildung und kein Ende*– asume, ante la secularización moderna, la herencia de los valores espirituales de la tradición judía en su lucha contra el nihilismo, al que opone un mesianismo escatológico. Sobre estas bases, y gracias a la especificidad hebraica, se reconfigura la idea de formación (*Bildung*) que, a partir de este momento, no pivota en torno al yo de la modernidad –el yo que va de Descartes a Husserl– sino que atiende preferentemente al otro, al prójimo. De alguna manera, esta idea de formación depende de un discurso pedagógico que, por sus connotaciones románticas, toma en consideración –bien al contrario de lo que hizo la modernidad– la religión, con lo que se puede hablar –lícitamente– de una *Religionspädagogik* de significación judaica. Tal actitud permite descubrir el horizonte de la intersubjetividad y, por esta vía, el rostro de aquel radicalmente Otro, tema presente en la filosofía judía desde Hermann Cohen hasta Emmanuel Lévinas (*Totalidad e infinito*, 1961). El deber ya no consiste –como en la filosofía kantiana– en el imperativo categórico del propio yo, ni en la educación de la voluntad que reclama el ideal de la Humanidad de la pedagogía social de Natorp, sino en la apertura hacia el otro, lo cual articula una pedagogía relacional, dialógica y personal que contempla el descubrimiento del tú y que nos acerca al prójimo, un prójimo que tiene rostro y que experimenta el sufrimiento.

Tampoco hay que perder de vista que, de acuerdo con la tradición profética, Dios es el Dios de los pobres, que padecen hasta el extremo, que el otro sufriente nos interpela y mueve al ejercicio de la compasión, entendida como la acción moral orientada a erradicar el sufrimiento, como expresión de la injusticia y, en definitiva, del mal. Esto quiere decir que la pedagogía de la compasión –una de las novedades recientes del ámbito de la Teoría de la Educación– encuentra también un referente en esta *Bildung* neohebraica que se imbrica en el «nuevo pensamiento», que se desmarca del idealismo y que asume aspectos romántico-mesiánicos¹³⁴.

¹³⁴ ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Evangelino: «Religión y ética en el último Herman Cohen», en BELTRÁN, Miquel; MARDONES, José María y MATE, Reyes (eds.): *Judaísmo y límites de la modernidad*, op. cit., pp. 93-94.

Puestas así las cosas, la pedagogía neohebraica (un verdadero discurso de la *Religionspädagogik*)— ya no se fundamenta en una conciencia neohumanista que se plantea desde la perspectiva cosmopolita. Esta nueva *Bildung*, de raigambre neohebraica, es el resultado de una interacción, de un encuentro, de una correlación entre Dios y el hombre que conduce a otra correlación que está incluida y ordenada a ella: la del hombre con el hombre, puesto que el día del perdón hace necesaria la previa reconciliación. No deja lugar a dudas que esta pedagogía adquiere dimensiones personalistas y relacionales, que se resuelven de una manera dialógica (Buber, *Yo y tú*, 1923) o empática (*Einfühlung*) en el caso de Edith Stein, fórmulas que en último término siempre apelan al principio de correlación entre Dios y el hombre. En lo tocante a Buber conviene destacar la dimensión utópica de un pensamiento construido sobre unos supuestos dialógicos, con la mirada puesta en la humanización del ser humano después de la debacle de la Gran Guerra¹³⁵.

Añadamos que hay algunos autores que sitúan la figura de Edith Stein en la órbita del judaísmo, si bien reconocen que modificó su poso hebreo con aportes de la ética católica y del espiritualismo cristiano. No en balde, Edith Stein fue educada por su madre en la tradición hebrea, aunque más tarde se convirtió al catolicismo después de leer a santa Teresa. Fue profesora de Pedagogía en Münster, ingresó en el Carmelo y murió en Auschwitz en el verano de 1942. La misma Edith Stein dejó constancia de la influencia recibida del judaísmo en un manuscrito inacabado en el que hace una descripción de la entrañable unión de una familia numerosa de la Silesia alrededor de una «verdadera madre judía»¹³⁶.

De lo que venimos exponiendo puede inferirse que una de las intuiciones pedagógicas del nuevo pensamiento radica en su dimensión relacional con lo que se supera la cerrazón de la introspección del intelectualismo ético socrático, la visión racionalista del cartesianismo, la rigidez del imperativo categórico kantiano y la educación de la voluntad derivada del ideal de la humanidad: no es la razón autónoma, ni tampoco el todo de la comunidad que apunta hacia el ideal de humanidad, la que funda el pensamiento, sino la razón enraizada en el único ser (Dios). Así se establece una correlación que conlleva una serie de implicaciones éticas y pedagógicas porque en la cara del otro queda reflejado el resplandor del rostro de Dios. A tenor de lo dicho, la Estrella de la Redención —la estrella de David, con sus seis puntas— se vuelve rostro que nos mira y desde el que miramos, de manera que Dios, que siempre es el último y el primero, nos abre la puerta de la vida auténtica y verdadera.

La Estrella de la Redención se ha vuelto rostro que me mira y desde el que yo miro. No Dios, pero sí la verdad de Dios se me han vuelto un espejo. Dios, que es el Último y el Primero, abrió para mí las puertas del santuario que hay construido en el más íntimo centro¹³⁷.

¹³⁵ LÖWY, Michael: «La utopía comunitaria de Martin Buber», *op. cit.*, pp. 119-131.

¹³⁶ STEIN, Edith: *Edith Stein. Vie d'une famille juive. 1891-1942*, Ginebra-París, Ad Solem-Cerf, 2001.

¹³⁷ ROSENZWEIG, FRANZ: *La Estrella de la Redención*, Salamanca, Sígueme, 1997, p. 495.

Con este enfoque, y de acuerdo con Franz Rosenzweig, el judaísmo implica no sólo un nuevo estilo de pensar, sino también una nueva manera de aprender, claramente dialógica, que, además, aporta un sentido de historia y de futuro, de apertura desde la perspectiva de la fe judaica. «A través del estudio de la historia de la judía, de la Biblia y de los textos de la Tradición, se trataba de lograr un nuevo enlace con una tradición del ser judío»¹³⁸. Entretanto, la asunción de pertenencia a la comunidad judaica tenía que suplantar la idea de germanidad que había regulado el proyecto de asimilación y que, después de las manifestaciones antisemitas que emergieron en las últimas décadas del siglo XIX, empezaba a ser impugnado. Con todo, a estas alturas, todavía se propugnaba en algunos círculos una renuncia del componente semita (del hebreo, de la historia de Israel, de la visión profética, etc.) a beneficio de la asimilación. Y ello resultaba más paradójico si cabe cuando se oteaba –después de la Gran Guerra, una consecuencia de la crisis larvada en el pensamiento occidental y, por ende, alemán– el fin de la simbiosis judeoalemana. Nótese que el *Lehrhaus* aceptó las contribuciones de distintos profesores y conferenciantes con independencia de su estado religioso, lo cual suponía una renovación en las campañas de sensibilización de la población adulta. «The Lehrhaus in Frankfurt was not dependent on rabbis or religious teachers. The teachers in the House of Study were also students, people rediscovering their identity»¹³⁹.

Nos encontramos, pues, ante un plan pedagógico abierto desde el momento que la *Bildung und kein Ende* constituye una declaración de principios en que denuncia la asimilación judía del momento. Más que una pedagogía de asimilación, a estas alturas convenía una pedagogía de la disimilación, esto es, de afirmación judía, una pedagogía de cuño neohebraico. No necesitamos decir que en Franz Rosenzweig se da un nuevo pensamiento y una nueva pedagogía, un nuevo discurso pedagógico (*Religionspädagogik*), una formación al margen de la filosofía platónica-idealista que profundiza en la literatura talmúdica, que demanda la presencia de la fe y que abre una perspectiva profética. El profesor García-Baró recuerda que a Rosenzweig «sólo le interesaba hablar de lo que a todos concierne, es decir: no de religión, sino de fe, y no de filosofía, sino de saber»¹⁴⁰.

De todo lo cual se deduce que la pedagogía neohebraica, desde el horizonte de la fe y de la sabiduría, debe contribuir a la formación personal del judío incluyendo la tradición bíblico-teológica, manteniendo un sentido libre de apertura a través del diálogo o, lo que es lo mismo, por medio de una pedagogía dialógica que encadena pregunta y respuesta y que, por tanto, coloca en un mismo plano al profesor y al alumno. En resumen, la pedagogía neohebraica supone un rechazo del ideal de formación neohumanista que el Reich alemán desarrolló, a través del gimnasio y de la universidad, instituciones a las que acudieron muchos

¹³⁸ FRIEDENTHAL-HAASE, Martha: «Educación de adultos y crisis en el pensamiento de Martin Buber», *Educación*, 45 (1992), p. 32.

¹³⁹ MEIR, Ephraim: *The Rosenzweig Lehrhaus: Proposal for a Jewish House of Study in Kassel inspired by Franz Rosenzweig's Frankfurt Lehrhaus*, Ramat Gan (Israel), Bar Ilan University-The Faculty of Jewish Studies, 2005, p. 13.

¹⁴⁰ GARCÍA-BARÓ, Miguel: «El pluralismo religioso en la perspectiva del pensamiento judío contemporáneo, según Franz Rosenzweig», *op. cit.*, p. 102.

jóvenes judíos, espoleados por el deseo familiar de la asimilación. En fin, por las aulas de aquella casa de estudio (*Lehrhaus*) que abrió Rosenzweig, con la colaboración de Buber, pasaron pensadores judíos de diversas tendencias (liberales, ortodoxos, sionistas, incluso cristianos) y, sobre todo, intelectuales –algunos no habían alcanzado todavía la madurez– como Gershom Scholem, Leo Strauss, Erich Fromm, Leo Löwenthal, etc.¹⁴¹.

Precisamente la revista *Der Jude*, que dirigía Martin Buber, publicó el año 1923 un artículo en el que se daba noticia del programa de estudio correspondiente al último trimestre de 1920, cuando empezó su singladura. Entre otros aspectos, el plan de estudio comprendía tres bloques sobre los fundamentos. Un primer bloque sobre los clásicos judíos, a cargo de los rabinos May (sobre la Torá) y Salzberger (sobre los profetas). El segundo estaba dedicado a la historia de los judíos, a cargo de los rabinos Nobel (sobre la Halajá, cuerpo de la ley judío y sus tradiciones) y del rabino Seligmann (sobre la Hagadá, conjunto de narraciones de la tradición oral hebrea). Por último, el tercer bloque estaba dedicado a los temas judíos modernos y abarcó dos cursos, profesados el primero por Richard Lichtheim sobre el mundo judío mientras que Franz Rosenzweig trató la cuestión del hombre judío. Como se desprende de este planteamiento, se pretendía abordar la cosmovisión judía en toda su amplitud, esto es, Dios, hombre y mundo¹⁴².

La Institución Libre de Enseñanza Judía (*Lehrhaus*) que contó inicialmente con 600 estudiantes (1920), que pasaron a ser 700 al año siguiente, se convirtió «en la preguerra en la más trascendente para la educación del judío adulto llegando a albergar durante su apogeo alrededor de 1100 estudiantes, que representaban más del 4 por ciento de la población judía de Frankfurt»¹⁴³. Precisamente, una de las características de aquella institución (*Lehrhaus*) –que ha tenido réplicas en otras ciudades alemanas y en otros lugares, abriéndose establecimientos con este nombre todavía hoy, según señala Meir– fue la enseñanza oral, la oralidad dialógica, con lo cual la dirección del saber acentuaba la secuencia del diálogo de manera que se volvía sobre la esencia del judaísmo: si el mundo helénico nos invita a ver, el hebreo nos exhorta a escuchar y a dialogar. Con estos presupuestos, se colige una pedagogía judía que se desmarcaba de la enseñanza tradicional que se seguía en las escuelas y universidades alemanas, centradas en el prestigio del profesor y en el contenido del saber. Por eso mismo, el *Lehrhaus* recuperó la dimensión dialógica de la enseñanza, lo cual confería un sentido abierto y fluido al acto pedagógico. «Cette fluidité, cette plasticité assureraient la possible retour à ce savoir juif, comme service-dans-le-judaïsme»¹⁴⁴.

No extraña, pues, que Martin Buber fuese llamado en 1922 por esta institución (*Lehrhaus*) para explicar las primeras intuiciones de su obra capital *Yo y tú*, aparecida el año siguiente¹⁴⁵. En el fondo, esta obra marca un punto de inflexión

¹⁴¹ MEIR, Ephraim: *op. cit.*, pp. 43-45.

¹⁴² KOCH, Richard: «Das Freie Jüdische Lehrhaus in Frankfurt am Main», *Der Jude*, VIII (1923), pp. 116-120.

¹⁴³ SIMÓN, Andrés: «Las fronteras del tú. Introducción al pensamiento de Martin Buber», *El Olivo*, XVIII, 39 (1994), p. 78.

¹⁴⁴ BENSUSSAN, Gérard: «Franz Rosenzweig et le Freies Jüdisches Lehrhaus de Francfort», *op. cit.*

¹⁴⁵ SPEAR, Otto: «El diálogo de Martin Buber», *Universitas*, XIV, 4 (1977), pp. 311-319.

en el pensamiento pedagógico contemporáneo, porque toda relación vital –y, por ende, la educativa– constituye un encuentro. Desde aquí surge una pedagogía relacional y dialógica, que destaca la reciprocidad y que busca la fusión, que bien podemos definir como pedagogía del encuentro¹⁴⁶. Una educación que se ha convertido en una referencia inexcusable para la historia de la formación de adultos, surgida precisamente en un contexto de crisis.

Buber, y junto a él temporalmente su alumno y amigo, el pedagogo Ernst Simon, no sólo se hallaban responsables y, en cierto modo, profesionalmente vinculados en su trabajo, en pensamiento y obras, a una pedagogía de crisis, sino también afectados directamente en su existencia como personas, en su condición de judíos en Alemania y de judíos alemanes¹⁴⁷.

A esto podemos añadir que Ernst Simon (1899-1988) –que trabajó en Alemania, reclamado por Buber, entre 1934 y 1935– «eleva la educación de adultos judía en la Alemania nacionalsocialista a la categoría de resistencia espiritual»¹⁴⁸. Si a partir de 1933 la educación de adultos significó resistencia al nazismo, antes –en los años que siguieron a la segunda gran oleada antisemita de 1919– también lo fue en relación al proyecto de asimilación bajo la tutela de la filosofía idealista, acusada un tanto injustamente de ser la causa de todos los males que se cernían sobre los judíos.

4. A modo de conclusión

Es hora de acabar, de manera que hemos de recapitular señalando que la asimilación de los judíos en Alemania y en el centro de Europa –en la *Mitteleuropa*– fue una ilusión fugaz de la historia continental, que afectó a un reducido número de ciudadanos privilegiados económicamente y socialmente que –incluso en los mejores momentos– fueron objeto de alguna discriminación y persecución. Es indudable que la asimilación –según comentaba Habermas en 1961– por la sociedad civil sólo se hizo realidad para una minoría de intelectuales judíos. Habermas añade que mientras se produjo la asimilación de las minorías cultas, la gran masa del pueblo judío no pasó nunca –pese a la progresiva emancipación– de las formalidades de la igualdad de derechos de modo que ni los judíos de Corte, ni sus sucesores los banqueros judíos del siglo XIX, ni los hombres de negocios judíos en general lograron alguna vez ser del todo presentables en sociedad¹⁴⁹.

Por otra parte, después de la Primera Guerra Mundial –y aún más si cabe, después de la Segunda– más de uno se preguntó qué había sucedido con el idealismo alemán y con aquella idea de universidad –pervertida en 1933– que proclamaba la necesidad de la libertad. Alguien como Curzio Malaparte –siempre cercano a la *boutade*– se extrañaba, después de la Segunda Guerra Mundial, de que el idealismo

¹⁴⁶ BUBER, Martin: *Yo y Tú*, Madrid, Caparrós, 1993.

¹⁴⁷ FRIEDENTHAL-HAASE, Martha: «Educación de adultos y crisis en el pensamiento de Martin Buber», *op. cit.*, p. 24.

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 25.

¹⁴⁹ HABERMAS, Jürgen: *op. cit.*, p. 52.

alemán no fuese juzgado en el proceso de Núremberg¹⁵⁰. A fin de cuentas, la filosofía de la historia de Hegel se encontraba en las bases del Estado prusiano y de la guerra, un pensamiento que había secularizado a Dios hasta convertirlo en Idea, aspectos que no fueron eludidos por Franz Rosenzweig cuando escribió, el 18 de noviembre de 1917, una carta a su primo Rudolf Ehrenberg, que ha sido considerada el germen de *La Estrella de la Redención*, editada en 1921¹⁵¹.

Desde un punto de vista doctrinal, y frente a las pretensiones del idealismo y del historicismo que dieron sentido a la Universidad alemana que seguía el modelo humboldtiano desde comienzos del siglo XIX, surgió un nuevo pensamiento abierto a la trascendencia que acaba mirando hacia el infinito: todas las cosmovisiones –dirá Rosenzweig en *La Estrella de la Redención*– naufragan ante la visión permanente, según la cual lo que está arriba, está arriba y permanece estando arriba. Una jerarquía que no se percibe en la cosmovisión romántica de Alexander von Humboldt cuando defendía la unidad en la variedad, según una visión panarmónica del mundo y de las cosas, que influyó sobre la estética krausista.

Por su lado, la sensibilidad neohebraica –gestada precisamente durante los años que precedieron al nazismo, sobre todo a partir de 1920, y que encuentra su pleno sentido en la catástrofe del Holocausto– deja de ser pedagogía para convertirse en una auténtica mistagogía, al impregnarse a través de Gershom Sholem de misticismo¹⁵². De este modo, el judaísmo remarcó el camino y anhelo hacia la luz para alcanzar aquello totalmente desconocido e ignoto donde reside aquel verdaderamente Otro que se esconde en el silencio del infinito que es Dios y cuyo reflejo observamos en el rostro de nuestro prójimo sufriente. Si la pedagogía moderna apostó por una formación intramundana, secular e inmanente del género humano, situando la religión dentro de los límites de la razón o de la idea de humanidad, el pensamiento neohebraico defiende la educación divina del género humano con lo que volvió –en medio de la crisis espiritual que arrastró a la Primera Guerra Mundial– a las fuentes hebraicas, fraguando un discurso pedagógico (*Religionspädagogik*) de alto voltaje teológico.

De tal suerte que el *Freie Jüdische Lehrhaus* –inaugurado por Rosenzweig en Fráncfort el año 1920– significa un punto de inflexión tanto para la historia del pensamiento como para el devenir del quehacer pedagógico. No en balde, la Goethe Universität de Frankfurt am Main organizó, entre los meses de abril a julio de 2012, un ciclo de conferencias titulado «Jüdisches Denken in Frankfurt: Das Freie Jüdische Lehrhaus 1920-1938» que contó con catorce actos diferentes que analizaron el papel de Martin Buber y Franz Rosenzweig en aquella institución en un contexto de renacimiento del pensamiento judío en la ciudad de Fráncfort. Sin olvidar la perspectiva de la filosofía de la religión judía, está claro que la dimensión pedagógica también estuvo presente en aquel evento que se refirió a la historia interna del *Lehrhaus*, a su proyección en América y a la revisión

¹⁵⁰ MALAPARTE, Curzio: *Diario de un extranjero en París*, Barcelona, Tusquets editores, 2014, p. 170.

¹⁵¹ AYUSO DÍEZ, Jesús María: «Franz Rosenzweig: sentido de la historia y conciencia judía», *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, XIX (1992), p. 170.

¹⁵² LÖWY, Michael: «El mesianismo heterodoxo en la obra de juventud de Gershom Scholem», *op. cit.*, pp. 149-164.

de autores como Gershom Scholem, Abraham Abulafia, Leo Löwenthal, Leo Strauss, etc. Al fin y al cabo, coincidiendo con aquel renacimiento del judaísmo, en Fráncfort se dio la conexión entre pensamiento y pedagogía, entre filosofía y enseñanza, entre nihilismo y mesianismo, entre crisis y utopía, entre antisemitismo y diálogo, entre razón moderna y espiritualidad místico-religiosa.

En efecto, junto a una nueva navegación filosófica que apuesta por la senda del nuevo pensamiento, surge un discurso pedagógico neohebraico que Rosenzweig designará con la expresión *Bildung und kein End*. En última instancia, pensar y enseñar no son cuestiones divergentes, ya que ambas necesitan la ayuda y presencia de los contenidos talmúdicos y el horizonte trascendente –esto es, mesiánico y metafísico– de Yahvé. Al fin y al cabo, la sensibilidad neohebraica fue una respuesta al nihilismo pedagógico moderno, fruto en parte de la dinámica filosófica idealista, pero también de la evolución de la educación que propició aquel nihilismo que Roth no dudó en señalar que era fruto del Anticristo (1934).

Quizás por ello hoy se encuentran esparcidas por el mundo diversas casas de estudio que siguen el modelo de la que abrió Franz Rosenzweig en 1920 en la ciudad de Fráncfort, con lo que al modelo humboldtiano de universidad la sensibilidad neohebraica opuso –después de gestar el nuevo pensamiento– una nueva manera de hacer pedagogía, de estudiar y aprender, una sensibilidad educativa encaminada a la lectura e interpretación de los textos judaicos con lo que se preparaba –e incluso anticipaba– un giro lingüístico y hermenéutico que se acentuó después de 1945. Pero la pedagogía hermenéutica, que como vemos debe muchas cosas no sólo a la universidad alemana sino sobre todo al judaísmo, da pie a otra historia que dejamos para una próxima ocasión.